

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
ШКОЛЫ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Монография

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ:
ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Екатеринбург
2014

УДК 316.472.42
ББК 74.2
О23

Ответственный редактор:

Е.В. Прямикова, доктор социологических наук, зав. кафедрой социологии и политологии Уральского государственного педагогического университета.

Рецензенты:

А. В. Меренков, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой прикладной социологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина;

И. Я. Мурзина, доктор культурологи, профессор, зав. кафедрой культурологии Уральского государственного педагогического университета

О23 Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований. Коллективная монография / Под ред. Е. В. Прямиковой; С.В.Франц. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. – 244 с.

ISBN978-5-7186-0626-3

В монографии рассматриваются проблемы развития современного общего среднего образования в РФ. Рассмотрение школы как пространства взаимодействий участников образовательного процесса позволяет понять особенности ее повседневной жизнедеятельности в условиях постоянных трансформаций. Анализ процессов, происходящих в школе, осуществлен на основе данных социологических исследований, проведенных преподавателями и студентами факультета социологии Уральского государственного педагогического университета в течение ряда лет.

Рекомендовано Ученым Советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет», в качестве научного издания (решение № 330 от 23.12.2014)

ISBN978-5-7186-0626-3

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2014

Содержание

стр.

Введение. Социология в педагогическом университете.....4

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования среднего школьного образования.....7

- 1.1. Образовательное пространство школы: методологические и методические особенности исследования (Е.В. Прямикова).....7
- 1.2. Теоретические основы исследования взаимодействий в образовательном пространстве (Е.И. Демьянов).....32
- 1.3. Изучение ценностей субъектов (участников) образовательной деятельности как основа исследования (И.В. Шапко).....47

Глава 2. Субъекты образовательной деятельности в пространстве школы: ценностные ориентации и особенности взаимодействий.....71

- 2.1. Ценностные ориентации субъектов образовательной деятельности (И.В. Шапко).....72
- 2.2. Ситуация успеха в представлениях субъектов образовательной деятельности (Е.В. Прямикова, Д.С. Попов).....94
- 2.3. Значение школьного образования: выпускники, учителя, родители (Е.В. Прямикова, Е.В. Шалагина).....119
- 2.4. Конфликты в школе в оценках учителей, родителей и учащихся (Л.Е.Петрова).....157
- 2.5. Субъектность педагога в условиях изменения взаимодействия обучающихся и обучающихся (Е.В. Прямикова).....173

Заключение.....212

Библиографический список.....216

Приложения.....231

Введение

В Уральском государственном педагогическом университете социология обосновалась довольно давно. Обязательная для того времени кафедра научного коммунизма со временем была преобразована в кафедру социологии, которую в течение многих лет возглавляла Людмила Яковлевна Рубина, доктор философских наук, профессор. С 2001 г. основным направлением в деятельности научной школы Людмилы Яковлевны Рубиной является комплексная тема «Социальная ценность образования».

Благодаря усилиям специалистов, социология в УрГПУ заняла особое место. Студенты многих факультетов изучают эту дисциплину, что помогает в подготовке социально-компетентных, творчески мыслящих профессионалов. Кроме того, для студентов университета читаются такие курсы, как «Социология семьи», «Социология лидерства», «Социология конфликта». В 1999 году в УрГПУ был создан факультет социологии, который осуществляет подготовку специалистов «двойной направленности» – преподавателей и социологов-практиков для разных социальных сфер, но более всего ориентированных на исследования в области образования. Первым деканом факультета социологии была Марина Андреевна Арапова, кандидат философских наук, доцент. А первую кафедру факультета – теоретической и прикладной социологии – возглавляла Лариса Евгеньевна Петрова, кандидат социологических наук, доцент.

Возникает естественный вопрос – зачем педагогическому вузу так много социологии? И ответ на него дать нетрудно. Социология как научная область, охватывающая все сферы общественной жизни, изучает все и вся. Во-первых, это позволяет социологу смотреть на происходящее со стороны, оставаясь «незаинтересованным наблюдателем». Во-вторых, дает возможность понять с помощью своих методов тонкости подобных отношений, скрытых от постороннего взгляда. Осуществляя подготовку специалистов в исследовательской и педагогической области одновременно, мы развиваем способность будущих педагогов осуществлять рефлексию собственной деятельности на основе понимания смысла социальных

процессов, напрямую связанных с образованием. Мы готовим социологов, способных глубоко и основательно разбираться в том, что сегодня происходит в образовательном пространстве, подвергающемся бесконечным реформам, «спускаемым сверху». Такая динамика, во многом вынужденная, сильно влияет как на позиции участников образовательной деятельности, так и на дистанции между ними. Отслеживание подобных изменений становится важной частью мониторинга эффективности реформ в сфере образования.

Сегодня в условиях изменения парадигмы образования, перехода на системно-деятельностный подход, крайне актуальной становится тема социального взаимодействия. Основным, как с точки зрения функционирования системы образования, так и развития личности ребенка, остается звено «учитель – ученик». От того, какие способы социального взаимодействия доминируют в школе, зависит, с одной стороны, комфортность пребывания ребенка в стенах образовательного учреждения, эффективность его обучения, с другой – профессиональная самореализация педагога, повышение уровня его мастерства. Условия взаимодействия между учителем и школьником продиктованы сегодня особенностями постиндустриального, прежде всего, информационного общества. Модель обучения и воспитания, ориентированная, прежде всего, на передачу знаний, сегодня сдает свои позиции. Концепция системно-деятельностного подхода формирует субъект-субъектные отношения обучающего и обучаемого, делает акцент на развитие качеств личности школьника. Внедрение нового подхода, каким бы хорошим и актуальным он ни был, разрушает привычные отношения, создает проблемы для всех участников образовательной деятельности. Ситуация перехода, изменение взаимодействий провоцирует научный интерес к исследованию пространства школы.

Коллектив преподавателей кафедры и факультета социологии провел большое количество исследований в сфере образования с привлечением студентов. Остановимся на наиболее значимых. В 2006-2007 годах были проведены два исследования в Чкаловском районе г. Екатеринбурга: «Взаимодействие учащихся, учителей, руководителей,

родителей в образовательной деятельности»; «Потребности населения Чкаловского района в образовательных услугах». Научным руководителем являлась Людмила Яковлевна Рубина, доктор философских наук, профессор. По итогам исследований школьного образования в Чкаловском районе г.Екатеринбурга издана монография «Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса».

В 2007 году проведено исследование на тему «Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области», в 2012 г. – «Уровень напряженности в образовательных средах Свердловской области и иных факторов экстремистской направленности» (по заказу Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, руководитель – Ирина Валерьевна Шапко, кандидат философских наук, доцент). Стало хорошей традицией изучать социальное и профессиональное самочувствие педагогов. Исследование самочувствия учителей под руководством Людмилы Яковлевны Рубиной (1994 г.) продолжилось в 2010 г. В 2014 г. проект «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников системы общего образования Свердловской области» был поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области (№14-13-66018, научный руководитель – Елена Викторовна Прямикова, доктор социологических наук)¹.

¹ Подробная информация о проведенных исследованиях находится в приложении.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования среднего школьного образования

1.1 Образовательное пространство школы: методологические и методические особенности исследования

«Образование как пространство» – словоупотребление редкое, особенно в социологических исследованиях. Чаще используется конструкт системы образования, что традиционно предполагает анализ уровней и проблем перехода от одного уровня к другому или функционального взаимодействия элементов. В более сложных вариантах описываются не только явные, но и латентные функции образования². Привычный взгляд на образовательное пространство предполагает место и локализацию соответствующей деятельности: в России – это 62000 школ, более 2000 колледжей и 3000 профессиональных школ, более 600 университетов³. В педагогике пространство – это организация образовательной среды, обеспечение условий для развития познавательной активности обучающихся⁴.

Для современной социологии актуальны пространственный поворот, повышенное внимание к практикам мобильности, что провоцируется динамикой современного общества – например, таким процессом как индивидуализация. Возможность и необходимость для человека конструировать собственную жизненную историю, отбирать образцы, которым можно следовать, просчитывать возможные риски, связанные с

² См., например, Ильич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006; Архипова С.В. Преемственность в образовании: социологический анализ. Автореф. дисс... на соиск. уч. степ. канд. соц. н. Екатеринбург, 2009; Матвеева Н.А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования). Барнаул: Изд-во БПГУ, 2004; Рысакова П.И. Концепция воспитания Н. Лумана: системно-функциональный подход // Социологические исследования. 2008. № 2.

³ E-ditogium образовательное пространство новой молодежной медиакультуры. Сайт Института новых образовательных технологий и информатизации. РГГУ. URL: <http://inot.rsuh.ru/news.html?id=72637>.

⁴ В педагогике понятие «пространство» также расширяется, рассматривается как сочетание объективного и субъективного. См.: Веряев А.А. Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1998. № 4. URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/sod_ped4.html.

применением того или иного варианта, обуславливают обращение к концепции социального пространства – в том числе и потому, что усиливается значение горизонтальных социальных связей.

Повышенная мобильность акторов характерна и для такой довольно консервативной среды, как образование. В этой сфере сегодня происходят парадигмальные изменения: в теории они зафиксированы уже давно (например, в концепции развивающего обучения), а вот повседневные образовательные практики преобразуются медленно и крайне неоднородно. Использование в школьном образовании системно-деятельностного подхода приводит не только к изменениям методов обучения, но и к пересмотру необходимых дистанций участников образовательной деятельности, а также к динамике их позиций. Концепция пространства позволяет сделать акцент на горизонтальных связях и взаимодействиях, исходя, прежде всего, из спектра возможных интерпретаций. У нас нет задачи противопоставления системы и пространства как двух различных методологий исследования – вопрос в акцентах. Сегодня для образования как никогда актуальна смена позиций, особенно в условиях перехода авторитарной педагогики в педагогику сотрудничества. Этот процесс идет с большим трудом, часто педагоги, да и другие участники образовательной деятельности, не представляют, что образование может быть организовано как-то иначе. Как в этих условиях определяются новые позиции, как выстраиваются дистанции, как это интерпретируется – вот вопросы, на которые можно дать ответ, основываясь на концепции социального пространства.

Одним из авторов, разрабатывающих данную концепцию, является Пьер Бурдьё. Общество рассматривается им как «...ансамбль невидимых связей, тех самых, что формируют пространство позиций»⁵. Латентность сегодня становится ведущей характеристикой социальных отношений, выходящих за рамки непосредственных взаимодействий, индивидуального жизненного опыта. Эпистемологическая ошибка современности, практически отрицающая значение опосредованных взаимодействий в жизни индивида, обуславливающая доминирование индивидуальных решений и аналогичной ответственности, в еще большей степени

⁵ Бурдьё П. Начала. М.: Socio-Logos, 1994. С.79.

затуманивает нашу социальную оптику⁶. Тем самым повышается значение анализа конкретных взаимодействий участников образовательной деятельности, особенностей их смыслового насыщения и символического «оформления».

Для анализа образования характерна дилемма между необходимостью стройных научных выводов о происходящем и хаосом реальности, в котором с трудом обнаруживаются отсылки к теоретическим положениям. Затруднена рефлексия происходящего такими участниками образования, как педагоги, которые имеют наибольший потенциал влияния на образовательный процесс⁷. По мнению В. Ильина, социальная структура общества в реальности «предстает в виде хаотичных, противоречивых, невнятных явлений, смысл которых люди распознают не без труда и часто по-разному»⁸. Иными словами, то, что выделяется как социальная структура, в том числе набор социальных институтов и социальных ролей, в повседневности очень сильно варьируется и изменяется в зависимости от представлений и привычек самих людей. То же самое мы можем сказать и о сфере образования, где взаимодействие участников развивается во многом спонтанно, хаотично, и педагоги часто оказываются «заложниками» учебной ситуации.

Для нас важно подчеркнуть сложность и «текучесть» ситуации, беспомощность теоретических положений, основывающихся на формальном изложении содержания функций обучающихся и обучающихся. Дескать, сегодня учитель и его ученики должны находиться на равных позициях – в отличие от прошлого неравенства. В действительности учитель, оказываясь в различных ситуациях, сталкивается с максимумом вариаций их разрешения, далеких от идеальных педагогических предложений: где-то прикрикнет, где-то поговорит по душам, где-то сформулирует тему для проекта, а где-то продолжит бесконечно «вдалбливать» в головы своих воспитанников до

⁶ Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity / Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.

⁷ См., например, Нархов Д. С. Преподаватели высшей школы как ресурс модернизации высшего профессионального образования. Автореф. дисс... на соиск. уч. степ. канд. социол. н. Екатеринбург, 2014.

⁸ Ильин В.И. Рабочее место как сцена театра повседневной жизни // Мир России. 2009. №4. С.171.

предела минимизированные знания. Такая мозаичность образовательных ситуаций требует от научных исследований предельного внимания к деталям, особенностям происходящего. Отсюда вытекает необходимость применения концепции пространства, в большей степени учитывающей аспекты мобильности, тонкости выхода субъектов на ту или иную позицию, учет распределения форм капитала и возможностей их конвертации как основу взаимодействий участников образовательной деятельности.

По мнению П. Бурдьё, социальное пространство структурируется посредством распределения различных видов капитала (экономического, культурного, социального). При этом в поле внимания попадают способы освоения или присвоения социального пространства, формы поддержания социально-пространственного порядка, смысловое наполнение социально-пространственных взаимодействий, многообразие и единство пространственных практик⁹. Множественность аспектов социального мира, по мнению П. Бурдьё, приводит к необходимости разработки теории полей, поскольку множество логик, соответствующих различным сообществам как месту, где конструируются здравые смыслы, не позволяет привести их в системное соответствие, свести одно к другому в рамках жесткой упорядоченности. Фактически взгляды П. Бурдьё в данном случае соотносятся с концепцией А. Шютца о множественности реальностей¹⁰.

В нашем случае выделение полей взаимодействия позволяет по-разному представить основные смысловые значения. Например, в образовательном пространстве взаимодействие акторов «*обучающий – обучающийся*» по умолчанию определяется как *базовое*, другие поля распределяются *по отношению к нему*, при этом выделяются точки пересечения. Иными словами, все остальные поля структурируются на основе удаленности или приближенности

⁹ Бурдьё П. Социология социального пространства. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб: Алетейя, 2007. Образовательное пространство в соотнесении с концепцией П. Бурдьё. См.: Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования. Источник – сайт Некоммерческого научного фонда «Институт развития имени Г.П.Щедровицкого». URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50> (дата обращения – 19.10.2010).

¹⁰ Шютц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. 2003. Том 3. №2.

возможных к базовому, исходному. Так, поле политических решений, в котором осуществляется взаимодействие «управление государством – управление образованием», рассматривается на основе того, насколько оно удалено от базового поля и есть ли между ними точки пересечения.

В то же время большое значение для анализа пространства имеет место наблюдателя. Методология пространства дает возможность увидеть связь представлений о характере деятельности, о целях, задачах и месте наблюдения, которое определяет для себя каждый актор сферы образования. В концепции А. Филиппова место наблюдателя, практическая схема пространства участников взаимодействия и общая геометрия пространства – это основная линия анализа¹¹. Такой подход, на наш взгляд, приложим и к повседневной реальности, где каждый из акторов, находясь в своей позиции, в своей точке наблюдения, по-разному интерпретирует происходящее. Безусловно, при этом не отрицается значение коллективных представлений.

Семантика происходящего образуется из сочетания норм и смыслов формальных институтов, их интерпретации¹², выработки способов нейтрализации этих требований, привычного обхождения с ними или их включения в обычные практики¹³. Л. Гудков пишет о «массовой или групповой адаптации» норм и смыслов. На наш взгляд, необходимо уточнить, что в силу высокой межгрупповой мобильности, разнообразной референции, особенно в процессе поиска собственной идентичности в условиях кардинальных изменений (что, свойственно для образования), групповая, или массовая подоплека восприятия, может очень сильно варьироваться в зависимости от собственной интерпретации индивида.

Для реализации целей нашего исследования крайне важно определение пространства, представленного «в терминах символов, значений и смыслов», как матрицы и продукта социальных, в нашем случае – повседневных

¹¹ Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб: Изд-во «Владимир Даль», 2008.

¹² Л. Гудков использует слово «адаптация».

¹³ Гудков Л. Д. Российская повседневность // Вестник общественного мнения. 2007. №2(88).

образовательных практик¹⁴. Несмотря на часто встречающиеся пояснения практик, как нерелефлексированных самими акторами¹⁵, мы акцентируем внимание на возможности их смысловой интерпретации. Именно поэтому нами используется понятие «повседневные образовательные практики», которые, с одной стороны, обладают более высоким уровнем рефлексии, нежели другие аспекты повседневности, но, с другой – сохраняют весьма значительный элемент привычности и, как следствие, частичной непознаваемости.

При анализе социального пространства как конструируемой модели реальности акцент делается не на воспроизводстве социальных ролей, а на продуцировании определенных образов и символов, в большей степени затрагивающих область значений и ценностей. Методология пространства предоставляет возможность увидеть связь представлений о характере педагогической деятельности, ее целях, задачах с местом наблюдения, которое определяет для себя каждый субъект образования. Таким образом, используя концепцию социального пространства, мы можем понять, как и чем обусловлена вариативность интерпретаций происходящего.

Особенности взаимодействия различных акторов проявляются как в интерпретации, так и в реализации внешних требований-предписаний, что неизбежно приводит к модификации последних в ходе повседневных практик. Предписания в контексте системно-деятельностного подхода, зафиксированного в тексте Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), во многом противоречат нормам традиционного ЗУНовского подхода (ЗУН означает знания-умения-навыки). Тем не менее, в своих интерпретациях (и практиках) и учителя, и методисты, и специалисты по управлению образованием могут сочетать нормы ФГОСа и традиционного подхода. Чтобы показать значение интерпретации, используем модель системы, которую мы приводили в диссертации, посвященной

¹⁴ Черняева Т. Архитектоника социального пространства. Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 2004. С.32.

¹⁵ Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. СПб: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2008.

изменению образовательного пространства в условиях применения компетентностного подхода (см. рис.1)¹⁶.

Модель современной системы образования была создана нами на основе концепции Н. Лумана. Общество, по Н. Луману, развивается как самоорганизующийся, самоопределяющийся порядок, который может изменяться только внутри себя и только через себя, причем посредством коммуникации¹⁷. В центре модели образования при использовании системного подхода оказываются нормативные документы, определяющие не только основные цели и задачи педагогической деятельности, но и запускающие процесс интерпретации стандартных предписаний.

Система, предполагающая некие упорядоченные практики, в том числе практики коммуникации, может, например, вывести идею какой-либо инновации в разряд желаемых, но пока не достижимых результатов, именно в том случае, если затрагиваются ее основы (в диссертации это названо «терминальные предписания» – *Е.П.*). Или же ограничить возможности интерпретации такой идеи рамками уже принятых значений. Таким терминальным предписанием считается ценность передачи знания, и до сих пор в школе проверяются, прежде всего, знания чего-либо. Умение оперировать этим знанием, особенно во внеучебных условиях, считается желаемым, но далеко не обязательным, результатом; на первом месте остается репродукция. И объяснение этого всегда наготове: лишь бы хоть что-то освоили, для остального нет ни сил, ни времени. Компетенции как аналог совокупности знаний, умений, навыков можно рассматривать как перевод значений компетентностного подхода в привычные термины, как выражение данной инновации с помощью понятных смыслов, что позволяет сохранять терминальные предписания и одновременно обеспечивать устойчивость системы. То же самое можно сказать об универсальных учебных действиях, которые часто воспринимаются как привычные умения.

¹⁶ Прямыкова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. социол. н. Екатеринбург, 2012.

¹⁷ Луман Н. Общество как система. М.: Изд-во «Логос», 2004.

Рис. 1. Процесс интерпретации норм в рамках образования.



Следует отметить, что создание нормативных документов подвержено влиянию обратной связи, что также является следствием уже существующих интерпретаций. В данной схеме педагог и ученик оказываются в самом низу иерархии, причем не только как исполнители соответствующих социальных ролей. Их положение в существующей иерархии связано, прежде всего, с участием в коммуникации и процессе смыслообразования.

Действия учителя ограничены рамками системы, регламентированы с помощью различных предписывающих инструкций, определены содержанием образования через стандарты и программы. Все основные решения принимаются без участия педагогов и практически без учета их мнений. О самих обучающихся никто даже не вспоминает, в настоящее время обсуждается только участие родителей в решении учебных вопросов, что тоже расценивается нами крайне неоднозначно, особенно педагогами.

Подобные расстановки являются следствием знаниевой парадигмы, которая в ее нынешнем состоянии стремится к наукообразию и соответственно расценивает педагога, прежде всего, как обычного учителя, как простого исполнителя.

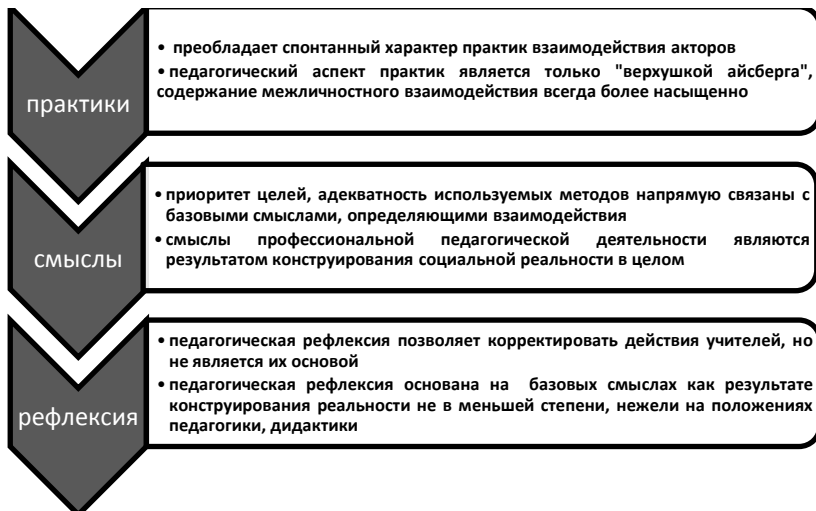
Тем не менее, система знаний, которая определяется экспертами, создателями стандартов, программ и УМК, а транслируется учителем, не могла бы существовать без принятия и поддержки ее акторами, без их согласия по поводу базовых норм. Процесс достижения согласия обусловлен не только особенностями коммуникации, кооптации новых участников, но и постоянными интерпретациями в локальных зонах системы. Процесс смыслообразования идет фактически на разных уровнях, как «внизу», так и «вверху». В частности, идея внедрения нового подхода рассматривается как результат деятельности органов управления образованием, как не совсем уместная для работы «внизу». Следует учитывать, что возможны существенные различия в интерпретациях, которые фиксируются и в отдельных образовательных учреждениях (в зависимости от особенностей их деятельности). При этом, как показывают исследования, стихийно развиваются практики, близкие по содержанию новому подходу, просто они так не называются и с этим подходом никак не связываются.

Иными словами, введение нового подхода предполагает изменение повседневных образовательных практик, поскольку их воспроизводство основано на существовании принятых значений и связанных с ними способов действия. Сочетание значений и действий лучше всего выражается в существующих нормах и правилах, поскольку знание последних – это обобщенная способность «реагировать и влиять на неограниченный диапазон социальных усилий и обстоятельств»¹⁸. Правила, по Э. Гидденсу, располагаются по следующим шкалам: от интенсивных до поверхностных, от неявных до дискурсивных (провозглашаемых и обсуждаемых), от неформальных до формализованных, слабо и жестко санкционированных. Весь этот комплекс правил должен трансформироваться в условиях реализации новой модели

¹⁸ Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2003. С.66.

образования. Однако такая трансформация просто не может быть изначально и полностью спланированной (о соответствии результата изначально модели можно будет судить, только отслеживая изменение повседневных практик, что, впрочем, не мешает корректировать и направлять данный процесс).

Рис. 2. Взаимосвязь образовательных практик, процессов смыслообразования и конструирования реальности.



Можно выделить два типа практик. К первому типу относятся практики, регулируемые, прежде всего, профессиональными нормами: это ведение уроков, проверка домашних заданий. Для субъектов образовательной деятельности такие практики являются следствием реализации их социальной роли. Практики первого типа чаще обсуждаются, они более формализованы и строго санкционированы в том, что касается правил. Второй тип в значительной степени подвержен влиянию личностных особенностей участников образовательной деятельности и их жизненного опыта. К нему относятся практики выстраивания повседневных взаимодействий между обучающими и обучающимися, их родителями, порядок и основные вопросы обсуждений ими различных аспектов школьной жизни и способы презентации своих действий. Эти практики реже обсуждаются, менее формализованы и не подлежат жесткому санкционированию.

Процесс конструирования образовательных практик во многом является спонтанным, случайным, но в то же время и вынужденным в силу существующих предписаний. Практики образуются на пересечении различных смысловых полей, являются частью повседневности индивида и включают в себя различные аспекты обоснования действий (рис.2).

Педагогические практики часто рассматриваются как полностью осмысленные и спланированные, но целерациональное определение – это только часть общей схемы профессиональной деятельности. Идеальные типы действий – привычные, аффективные и ценностно-рациональные, в соответствии с терминологией М.Вебера¹⁹, – и их конкретные модификации образуют педагогические практики в не меньшей, а может быть, и в большей степени, нежели целерациональные. К привычным действиям относятся и ритуальные практики, они являются важными, значимыми для организации и упорядочения жизни в масштабах школы. Многочисленные ритуалы образуют ту самую образовательную повседневность, которая насыщается различными смыслами и воспроизводится в силу их устойчивости.

Процесс интерпретации и смыслообразования в локальных зонах подчеркивает важность субъектности участников образовательной деятельности (особенно в части инноваций), прежде всего учителей. *Субъектность педагога рассматривается в нашем случае как способность выстраивать собственные стратегии по отношению к предлагаемым инновациям в довольно сложных условиях образовательного процесса в современном обществе.* Концепция пространства позволяет рассматривать с разных сторон субъектность всех участников образовательной деятельности, выделять различные аспекты, связанные с ее развитием и проявлениями. Для индивида важным аспектом определения своих профессиональных действий является опыт, всегда сопровождающийся сильным эмоциональным подтекстом. Любая образовательная ситуация предельно сложна хотя бы потому, что включает в себя, как минимум, две стороны, две личности – обучающего и обучающегося. Каждая из этих личностей имеет свой опыт, свою оценку конкретной

¹⁹ Вебер М. Основные социологические понятия / Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. М.: Изд. Международного университета бизнеса и управления, 1996.

ситуации, более того, сама ситуация всегда уникальна. Один педагог может руководствоваться проверенными схемами восприятия и действия и каждый раз пускать их в ход без учета специфики ситуации. Другой может постоянно что-то придумывать, соотносить свои устремления с особенностями аудитории. При этом какие-то методики, предложения не принимаются учениками, их родителями, какие-то вызывают недовольство администрации школы. Все это аккумулируется в опыте педагога, получает ту или иную оценку, безусловно, влияющую на его дальнейшие действия.

Уникальность каждой ситуации, необходимость пересматривать традиции и собственные повседневные практики приводит к развитию субъектности учителя. П.Бурдые называет это «чувством игры», то есть тем, что порождает бесконечность поступков, приспособленных к бесконечности возможных ситуаций, которые ни одно правило не может предусмотреть. На практике время всегда ограничено, информация недостаточна, рациональный расчет просто невозможен, и, тем не менее, индивиды делают то, что нужно и можно сделать²⁰. В соответствии с положениями концепции Х.Йоаса, креативность субъекта является следствием зазора между нормой и реальностью, который нужно как-то преодолеть²¹. Таким образом, субъектность имеет как рациональную, так и «неосмысленную» составляющую, являющуюся следствием интуиции, чувства игры (см. рис.3). Последняя также может рефлексироваться, но уже после совершенного действия.

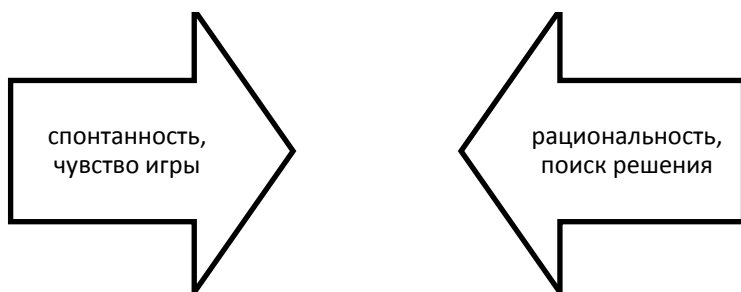
Педагогическая деятельность, безусловно, является сочетанием спонтанного, «неосмысленного» и рационального. Педагогика не наука – это искусство. Данное «народное» выражение свидетельствует об огромном количестве непредсказуемых ситуаций, из которых хороший педагог быстро находит выход по наитию, благодаря практическому чувству. Предвосхищение событий, интуиция учителя, безусловно, результат повторения сходных ситуаций, однако принцип автоматизма, на наш взгляд, не является достаточным объяснением. Основой для гибкого реагирования на ситуацию, на наш взгляд, является опыт

²⁰ Бурдые П. Начала. М.: Socio-Logos, 1994.

²¹ Йоас Х. Креативность действия. СПб: Алетейя, 2005.

педагога, причем опыт рефлекслируемый и воспроизводящийся. Выстраивание образовательной ситуации во многом происходит спонтанно, но в какой-то степени продумывается и предполагается обучающим как рациональное. Более точно, оно изначально задумывается как рациональное, но в ходе развертывания конкретной ситуации корректируется спонтанно, например, попытками добиться нужной ответной реакции от обучающихся.

Рис. 3. Источники проявления субъектности.



Еще один вариант субъектности может стать следствием беспомощности педагога в ситуации изменения повседневных практик под давлением обстоятельств, что приводит к формированию деструктивного поведения, например, постоянным конфликтам с обучающимися и их родителями. В этом случае субъектность будет проявляться в настойчивом отрицании необходимости каких-либо изменений. Именно поэтому мы обращаемся к концепции социального пространства, позволяющей выделить возможные варианты как развития субъектности акторов сферы образования, так и изменения образовательных практик. В данном случае нас интересует исключительно «нижний» уровень системы (см. рис.1), перемещаемый нами в пространственный формат для того, чтобы увидеть, как предлагаемые нормы деятельности (тот же самый системно-деятельностный подход) преобразуются в контексте повседневности.

Реформирование системы образования с целью усиления рефлекслирующей составляющей деятельности учителя –

введение стандартов, рабочих программ – встретилось с молчаливым сопротивлением педагогов. Рабочие программы были обозначены как еще одна лишняя «бумажная» работа, несмотря на то, что они значительно расширяют возможности школьного учителя в процессе моделирования содержательной базы преподаваемой дисциплины. Фактически речь идет о некоем несоответствии между рамочными установлениями системы и реальной деятельностью учителя. «В классе я и так свободен, – часто можно слышать от учителей, – зачем мне рабочая программа»? Интерпретация значения каких-либо инноваций, точно так же, как и дистанция, – это часть образовательного пространства, определяемого самим учителем. Особенности интерпретации связаны с аналогичными способами установления дистанции, базовыми значениями, которыми руководствуется учитель, в том числе и тем, как он сам определяет свое место и свои диспозиции по отношению к другим участникам образовательного процесса.

Дистанцирование и определение позиций лежит в основе всех актуальных взаимодействий и связано с основными смыслами, получающими разную интерпретацию в полях образовательного пространства. Следует отметить влияние референтной группы (в пространстве его можно назвать сетевым эффектом), именно с ее помощью воспроизводится и интерпретируется большинство базовых значений. Авторитет учителя, ценность получаемого образования подтверждаются или ниспровергаются посредством родительских обсуждений; мотивация к обучению подкрепляется или, наоборот, ослабляется путем выработки определенного отношения в группе обучающихся.

Дистанции при этом напрямую связаны с пониманием значимости собственной роли и представлениями о желаемых и возможных позициях других. Анализ межличностного взаимодействия «обучающий – обучающийся» в концепции пространства позволяет зафиксировать происхождение основных значений, определяющих как дистанцию, так и приоритеты, доминирование тех или иных позиций. Так, педагог часто определяет все расстановки с точки зрения долженствования, при этом все взаимосвязанные позиции, например, «ученик – родитель», «учитель – СМИ», призваны «обслуживать» базовое поле «обучающий – обучающийся».

Значит, поле взаимодействия «ученик – учитель – родитель» в исследовательском понимании просто не может существовать, поскольку это пересечение как минимум трех полей: «учитель – ученик», «учитель – родитель», «родитель – ребенок». Эти поля насыщаются смысловыми значениями в соответствии с социокультурными особенностями воспитательных действий родителей, их представлениями о роли образования в жизни детей, и возможностями личного участия в данном процессе. По мнению же учителя, это поле должно быть единым при условии его доминирующей позиции. Такое понимание обусловлено особенностями его профессиональной деятельности, терминальными предписаниями и неспособностью или нежеланием посмотреть на ситуацию с другой стороны.

Рис. 4. Взаимодействие «обучающий-обучаемый» в концепции пространства. Место наблюдателя – обучающий.



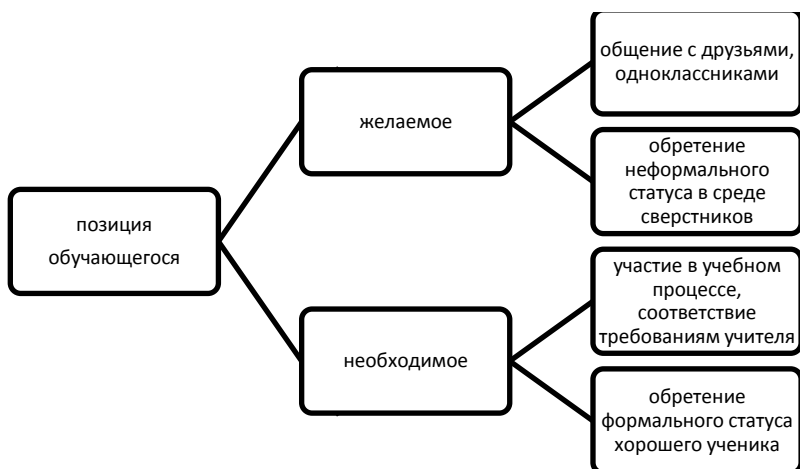
На рис. 4 представлено видение педагогом возможных диспозиций в образовательном пространстве. Все возможные расстановки в области взаимодействий педагог определяет с точки зрения должностования, поскольку именно он в силу своих профессиональных особенностей несет ответственность за сохранение институциональных характеристик

образования. Иными словами, все акторы данного поля должны работать на взаимодействие «обучающий – обучающийся»: управление образованием – обеспечивать всеми необходимыми ресурсами, СМИ – создавать позитивный образ учителя, родители – воспитывать ребенка как хорошего ученика, друзья ученика – помогать справляться с трудностями в ходе учебного процесса или хотя бы не мешать учиться.

Если бы мы взяли за основу позицию обучающегося, изменили место наблюдателя, то многие из значений оказались бы другими. Так, родители стали бы желаемыми союзниками школьников в противостоянии требованиям учителя, общение с друзьями явилось бы основной составляющей процесса социализации и т.д. Для учеников ценность школы определяется не только и не столько суммой освоенных знаний, сколько возможностями общения, прежде всего со своими сверстниками (см. рис.5). Так, например, неформальный статус в среде сверстников может быть намного важнее, нежели формальный статус, заработанный школьником в ходе учебного процесса. Насколько в школе первое вступает в противоречие со вторым? Насколько школа способствует осуществлению желаемого через необходимое? Посредством деятельности учителя возможно и первое, и второе.

Например, дистанция между учителем и учеником конструируется всеми участниками образовательного процесса. Со стороны ученика встает вопрос доверия учителю, у учителя есть возможность такое доверие получить, в каком-то смысле его спровоцировать. В установлении этой дистанции играют свою роль и родители (возможно, косвенно, через формирование отношения к образованию в целом), и администрация (например, через строгие предписания к поддержанию дисциплины на уроках). В любом случае огромное влияние оказывает идеальный образ учебного взаимодействия, – созданный учителем и его желание воплотить этот образ в реальность.

Рис. 5. Позиция ученика в образовательном пространстве.



Тема модернизации педагогического образования в современном обществе довольно популярна и актуальна, что вполне объяснимо, но недостаточно для эффективного его реформирования²². Если существующие образовательные практики не соответствуют современным реалиям, то нужно создавать, *развивать* учителя «новой формации», способного работать в «новой школе». Только следует учитывать один важный момент: этот «новый» учитель не только попадает в «старую» среду сформировавшегося педагогического коллектива, но и сталкивается с другими участниками образовательного процесса – учениками и их родителями, которые имеют свое понимание подобной деятельности и тоже сориентированы на получение определенных результатов. Когда «итоги» педагогического образования вступают во взаимодействие с такой непредсказуемой практикой, следствием становится своего рода «опрактичивание» молодого специалиста: что-то из полученных знаний уходит, что-то, наоборот, оказывается востребованным, и самое главное – появляются новые знания, но уже соответствующие

²² См.: Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология педагогического образования. Екатеринбург-Сургут: РИО СурГПУ; РИО ГУ г. Екатеринбурга, 2011.

полученному опыту. Можно предположить, что чем меньше исходное образование соответствует конкретному содержанию профессиональной деятельности, тем в большей степени оно заменяется практическим (здравым) смыслом. Так, родительская риторика, проявляющаяся не только у учителей, но и у преподавателей высшей школы, – это результат естественных родительских установок, которые начинают доминировать при отсутствии хорошей методической профессиональной базы.

Родительская риторика является примером скрытого влияния социокультурного контекста, отношения к современному подросткам и молодежи как к «потерянному» поколению, которое нуждается в особой опеке и поддержке. Какова ответная реакция? Пассивность, нежелание самостоятельно искать ответы на вопросы, ожидание помощи учителя, отсутствие интереса к такой «пережеванной» пище, как материал урока. Так формируются крайне нежелательные элементы образовательных практик обучающихся – как следствие сращивания знаниевой парадигмы с «всепрощающим» родительским отношением. При этом неизбежно происходит утрата авторитета педагога.

Если использовать терминологию П. Бурдьё, то авторитет педагога как важная часть его социальной роли может рассматриваться в качестве символического капитала, в образовательном пространстве он «обрастает» дополнительными значениями, предполагает различные интерпретации. На наш взгляд, одна из основных проблем применения нового подхода связана с опасениями учителя потерять свой символический капитал. Последний крайне актуален для поддержания педагогического статуса и обеспечения возможности реализации его профессиональной деятельности.

Существует специфическая логика аккумуляции капитала, основанного на знании и обеспечивающего признание значимости действий различных акторов образования. Аккумуляция капитала неразрывно связана с возможностями его конвертации. По сравнению с экономическим капиталом культурный капитал (в данном случае – образование) в сильной степени инкорпорирован и в слабой степени формализован. Этот капитал транслируется в процессе социализации, в том числе школой и другим социальным окружением, воплощается в практическом знании, позволяющем человеку распознавать стратегии и принципы действия других индивидов. Его

накопление связано с усвоением институциональных ограничений, позволяющих действовать по правилам, принятым в рамках того или иного порядка. Причем использование данного капитала позволяет следовать не только формально прописанным нормам, но также имплицитным конвенциональным соглашениям²³.

Прежняя логика школьного образования (на основе знаниевого подхода) предполагала накопление информации, ее систематизацию в качестве культурного капитала, поскольку полученные знания позволяли ориентироваться в окружающей реальности, получить профессию, обрести нужные социальные связи в выбранной области. Чем больше устаревают, теряют свою адекватность знания, которые можно получить в школе, тем «меньше» становится потенциальный культурный капитал. Возможность конвертации его в символический ставится под сомнение, что, как следствие, не гарантирует обретения желаемого социального статуса, престижа²⁴. В то же время для учителя основным капиталом остается владение знаниями, а не оперирование ими, не способность к исследованию и получение нового знания, а только его трансляция или допустимое преобразование. Важнейшим условием профессиональной компетентности, подтверждающимся результатами эмпирических исследований, является знание педагогом своего предмета: «хороший учитель – тот, кто знает свой предмет». Это соответствует раскладу на знающего (педагога) и пока не знающего (ученика или студента). Эпитеты «умеющий» и «использующий» порой рассматриваются в качестве приложения к первому.

В современном обществе на первое место выходит способность к интерпретации и использованию получаемой информации, а знания становятся лишь средством и одним из результатов. «Заработать» этот капитал только с помощью систематизации информации нельзя, необходим опыт интерпретации и исследовательской деятельности, что предполагает не воспроизводство чужих взглядов, а их переработку и критический анализ – применительно к какой-

²³ Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. 2002. Т.3. №4.

²⁴ См.: Зачесова Е. Ручка от сундука. Компетентностный подход в образовании // Учительская газета. 2007. №17 (10150).

либо проблеме или ситуации. Это более сложный процесс, но таким образом решается проблема отчуждения знания от личности педагога. И, конечно же, приобретение такого капитала и обучающим, и обучающимся возможно только в ситуации изменения образовательных практик. Если информация, полученная в школе, никак не может быть использована в реальной жизни, то вряд ли она может рассматриваться как возможный культурный капитал. Педагог точно также не в состоянии конвертировать свой потенциал знаний в символический капитал, поскольку транслируемые им знания мало полезны для учеников. К сожалению, сегодня значительная часть учителей «настаивает» на усилении собственного символического капитала за счет подчеркивания своей роли в формировании нравственных качеств воспитанников в условиях «вакханалии» массовой культуры, вместо того, чтобы обратиться к исследовательским практикам. Один из мифов учительства, выделенных нами еще в исследовании 2006 г.: «Мы – практически единственные хранители нравственности в этом обществе», – говорят учителя²⁵.

Идеи П. Бурдьё о том, что борьба за признание является основополагающим измерением социальной жизни, что индивиду необходима аккумуляция особой формы капитала – репутации, престижа – вполне уместны для анализа образовательной деятельности. Чисто технический аспект (в данном случае – способы взаимодействия «обучающий – обучающийся») в повседневных образовательных практиках неизбежно сопровождается символическим. Тот, кто действует, показывает и заставляет оценить замечательные свойства своего действия. В современном мире, считает П.Бурдьё, невозможно отказаться от шоу как части практики, обеспечивающего символическую прибыль и возможность нормального осуществления интеллектуальной деятельности. Производство впечатления, постановка (определение) цели, поскольку для педагога ценностью являются результаты, получаемые благодаря его действиям – это часть престижа, которая может приносить и материальные дивиденды. В

²⁵ Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. С.65.

образовании, также как и в других сферах, с помощью символического капитала создается репутация, идет борьба за монополию власти. Такие связи между агентами и институтами порождают (производят) ту или иную ценность произведенного и, соответственно, веру в эту ценность²⁶.

Символический капитал – важный аспект действий педагога, его содержание и ценность также подлежат различным интерпретациям, но есть и общие, разделяемые представления. Так, учителя считают, что престиж их профессии в обществе – это одна из составляющих капитала, они уверены, что различные общественные структуры, такие как СМИ, государственная власть, не выполняют свою часть условного договора, не поддерживают значимость образования и самого педагога. Учителя понимают недостаточность своего собственного символического капитала и пытаются найти «виновников» его утраты. ЕГЭ частично сохраняет символический капитал школьного образования, поскольку обеспечивает возможность поступления в вуз и тем самым повышает значимость учителя как субъекта, который обеспечивает эту возможность. Системы же прежней итоговой аттестации в большей степени стимулировали развитие актуального культурного капитала обучающихся. Различные формы сдачи экзамена (подготовка проекта, собеседование), право выбора этих форм, делали образовательные взаимодействия более разнообразными. Существующая форма сдачи ЕГЭ, несмотря на наличие различных заданий, является фактором унификации результатов школьного образования и имеет для большинства учеников ярко выраженный прагматический характер.

Тем не менее, позиция педагога в современной школе предоставляет много возможностей, в том числе и для увеличения символического капитала. Дискретность воспринимаемого мира приводит к необходимости достижения упорядоченности: в повседневности – это формирование устойчивой картины мира, в образовании – поиск привычных способов разрешения тех или иных складывающихся ситуаций

²⁶ Бурдые П. Производство веры. Вклад в экономику символических благ / Социальное пространство: поля и практики. М.: Ин-т экспериментальной социологии. СПб: Алетейя, 2007.

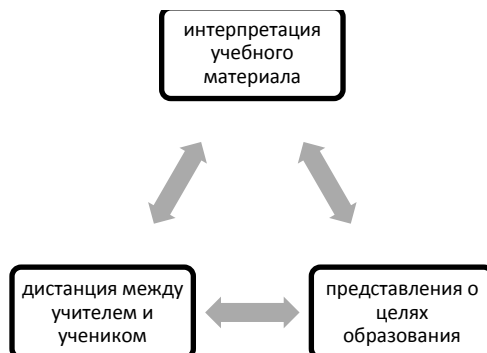
или формирование образовательных практик. Основу для такого формирования составляют не только заимствованные способы, но и принятые символы и значения. В образовательных практиках смешиваются ситуативные цели, профессиональные интересы, смыслы неформального межличностного взаимодействия. Класс, аудитория для обучающегося – это тоже возможность презентации, выходящей за рамки его формальной роли. Так, например, интерес к личности учителя со стороны учеников вызван не только желанием преодолеть границы формального общения, но и необходимостью расширения собственного жизненного опыта. Учитель в таком случае интересен как уникальная личность, а не только как исполнитель профессиональной роли. Анализ же проблемной ситуации, использующей жизненный опыт ученика на уроках обществознания, литературы, истории, географии, обеспечивает взаимный интерес обучающегося к обучающему.

Использование пространственного подхода позволяет исследовать происхождение ответных реакций педагога на изменение социокультурного контекста образования. Реакции учителей специфичны, они являются результатом конструирования образовательного пространства и проявляются в повседневных практиках. Такие реакции могут приводить к развитию субъектности учителя и, соответственно, к спонтанному развитию практик в условиях нового подхода. При этом важную роль играют особенности полученного (базового) образования – сделан ли в них акцент на знаниях или на методике, знания преподносились как готовые и неизменные или же поощрялась исследовательская деятельность студентов и т.п.

Пространственный подход дает возможность связать различные аспекты профессиональной деятельности и определить дальнейшие действия с целью преодоления «эффекта колееи»²⁷ в процессе введения нового подхода. При анализе образовательного пространства, выстраиваемого педагогом, выделяются три базовых фрагмента (рис.6).

Рис.6. Фрагменты выстраивания образовательного пространства.

²⁷ Нуреев Р.М. Россия после кризиса – эффект колееи // Журнал институциональных исследований. 2010. Том 2. №2.



Анализируя существующие условия рассматриваемой деятельности, можно выделить *два полярных варианта* выстраивания образовательного пространства. *В первом случае* – учитель считает себя «творцом», оценивает адекватность всех воздействий извне, сам принимает решения по разным вопросам деятельности. Он определяет социальную дистанцию с различными участниками образовательного процесса, ту, которую считает наиболее приемлемой и адекватной. Естественно, это не означает, что учитель действует вопреки рамочным установлениям. Он просто творчески подходит к сочетанию необходимых, нередко противоречивых требований и ищет пути реализации своих целей. *Во втором случае* – учитель считает себя заложником системы, реализатором, исполнителем чьих-то решений. Он функционирует в заданных рамках, его место наблюдателя может быть вынесено за пределы образовательных отношений, он абстрагируется от них, насколько это возможно. Его оценки внешние, учитель как бы отделяет себя от образовательного процесса, рассматривая свое участие как дань необходимости. При этом представления об образовании и в том, и в другом случае могут иметь идеалистический характер. В ходе непосредственного участия в образовательных отношениях, в частности, при определении своей позиции наблюдателя, учитель конкретизирует свои представления об образовании через такие аспекты деятельности, как определение социальной дистанции, символических форм взаимодействия и т.д. Образование, жизненный опыт, отношения с коллегами,

принятые образцы профессионального поведения, особенности личности – все перечисленное влияет на это определение. Базовым в таком случае становится опыт межличностных взаимодействий, сопровождающийся интерпретацией совокупности смыслов и ценностных ориентаций всех акторов сферы образования.

В наших исследованиях фигура учителя часто занимает центральное место, но это вовсе не означает, что остальные участники образовательной деятельности не достойны стать объектом внимания социологии. Повышенный интерес к учителю – следствие той роли, которую он играет в процессе кардинального изменения образования, введения нового подхода к обучению, новых стандартов. Успешность подобных преобразований напрямую зависит именно от учителя, от его позиции в образовательном пространстве, от его умений выстраивать дистанции и влиять на отношения с другими участниками. В неблагоприятной образовательной ситуации, особенно это касается современного общества, обучающийся переносит развитие своей личности, компетентности, субъектности в другие сферы жизни, а в образовании просто следует принятым правилам, причем с минимальной затратой усилий. Безусловно, педагог тоже может разместить свои приоритеты и интересы в другие сферы жизни, но тогда его профессиональная самооценка устремится к нулю, а действия окончательно потеряют всякий смысл. В то же время улучшение условий может стимулировать проявления субъектности педагога и выступать одним из способов позитивного изменения образовательного пространства.

Смыслы деятельности учителей, обуславливающие, подтверждающие и, наоборот, отрицающие значение их профессионализма, распространяются в рамках профессиональной группы, причем концентрируются на уровне педагогических коллективов. Именно поэтому в поле взаимодействия «обучающий-обучаемый» образуются самые важные и необходимые инновации образовательного взаимодействия. Так, субъектность обучающего может провоцировать развитие субъектности ученика, студента вопреки возможным ограничениям. Именно поэтому методология пространственного подхода кажется нам наиболее оптимальной для подобных исследований.

Таким образом, под образованием как социальным пространством и как объектом нашего исследования понимается:

- смысловое определение образовательных, профессиональных действий индивидов в конкретных полях или подпространствах;
- сеть отношений, межличностных взаимодействий и способов их регулирования (норм и предписаний);
- конструирование реальности – как воспроизведение существующих практик в смысловых полях.

Таким образом, образовательное пространство рассматривается как совокупность отношений, межличностных взаимодействий и практик их организации, в том числе определения дистанций между субъектами. При этом акцент делается на продуцировании определенных образов и символов, в большей степени затрагивающих область значений и ценностей. Переход к новому подходу, новая парадигма образования способствует изменению образовательного пространства, потому что:

во-первых, размываются границы между формальным и неформальным образованием (компетентность, способность к разным видам образовательной деятельности развивается на основе познавательной активности индивида в целом);

во-вторых, меняются характеристики привычных ролей обучающего и обучающегося, позиции и дистанции между ними (исследовательская деятельность не предполагает жестко закрепленного иерархического взаимодействия);

в-третьих, расширяется пространство интерпретаций изучаемого материала (в процесс изучения вовлекаются самые различные материалы и источники; интерпретации, когда-то освоенные учителями в процессе собственного обучения, сегодня уже не годятся);

в-четвертых, меняются привычные способы организации образовательной среды.

1.2 Теоретические основы исследования взаимодействий в образовательном пространстве

Методология исследования пространства подчеркивает значение позиций и дистанций участников образовательной деятельности в условиях взаимодействия. Поэтому рассмотрим более подробно концепции, изучающие социальное взаимодействие.

Изучение социального взаимодействия всегда имело общественно значимый характер, что делает возможным понимание основных тенденций, происходящих в обществе. Понятие социального взаимодействия является одним из центральных в социологии, поэтому существует целый ряд социологических теорий, по-разному его трактующих. Выделяют два основных уровня для понимания социального взаимодействия – микро- и макроуровень. На макроуровне социальное взаимодействие рассматривается как взаимодействие крупных социальных групп и структур. Здесь интерес исследователей направлен, прежде всего, на социальные институты. На микроуровне же изучаются процессы общения между индивидами, находящимися в прямом и непосредственном контакте. Такое взаимодействие протекает, главным образом, в пределах малых групп и осуществляется между индивидами.

Считается, что о проблемах социального действия в социологии первым заговорил М. Вебер. Социология, по его мнению, «есть наука, стремящаяся, истолковывая, понять социальное действие и тем самым каузально объяснить его процесс и воздействие. Главная задача социологии – понимать смысл и значение человеческих действий и с учетом их раскрывать причинные законы развития общества»²⁸. Вебер определяет действие, поведение, с которым действующий индивид или индивиды связывают субъективно предполагаемый смысл. «Социальным» действие становится только в том случае, если по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него»²⁹. Вебер полагал, что все

²⁸ Вебер М. Избр. произв. / Пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденоко; коммент. А. Ф. Филиппова. М.: Прогресс, 1990. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/02.php.

²⁹ Вебер М. Там же.

социальные явления, в конечном счете, складываются из различных сочетаний индивидуальных действий индивидов. Любая попытка рассматривать общие понятия, такие как государство, общественно-историческая формация в качестве реальных исторических сущностей является ошибкой. Поэтому понимание смысла и значения человеческих действий – это исходная предпосылка социологического исследования.

М. Веберу также принадлежит типология социальных действий. Он выделял четыре основных типа социальных действий:

- целерациональный, в котором имеют место соответствие целей и средств действия;
- ценностно-рациональный, в котором действие совершается ради какой-то ценности;
- аффективный, базирующийся на эмоциональных реакциях людей;
- традиционный, происходящий в соответствии с традициями и обычаями.

По мнению Вебера, социальное действие схоже и даже родственно с социальным взаимодействием. Социальное взаимодействие, по Веберу, – это «способ осуществления социальных связей и отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условия и факторы его реализации. В ходе взаимодействия имеет место становление и развитие личности, социальной системы, изменение их в социальной структуре общества и т. п.»³⁰.

Свою концепцию М. Вебер называл «понимающей социологией». Социология направляет внимание на социальное действие и старается объяснить его причину. «Понимание» означает познание социального действия через его субъективно подразумеваемый смысл, т.е. смысл, который вкладывает в данное действие сам его субъект, т.е. индивид. Таким образом, исходя из концепции М. Вебера, можно сказать, что социальное взаимодействие является исходным моментом формирования социальных связей. Трудно также не согласиться с тем, что социальное взаимодействие – это любое поведение человека или социальной группы, имеющее значение для других людей в данный момент и в будущем.

³⁰ Вебер М. Основные социологические понятия / Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. М., 1996. С.132.

Одной из наиболее известных и основательно разработанных теорий, описывающих социальное взаимодействие, считается теория обмена. Одна из исходных предпосылок, на которых основывается современная теория обмена, – это допущение, что в социальном поведении индивида заложено некое начало, которое имеет рациональный характер и которое побуждает его вести себя расчетливо и постоянно стремиться к получению самых разнообразных выгод – товаров, денег, услуг и т.д. Одним из самых ярких представителей этого направления в социологии является американский социолог Дж. Хоманс. В своих трудах он пришел к выводу, что такие основные понятия, как «статус», «роль», «власть» и др. следует объяснять не на макроуровне, как это принято в функционализме, а на микроуровне – с точки зрения социальных отношений, которые порождают их.

Суть этих отношений, как считает Дж. Хоманс, «состоит в стремлении людей к получению выгод и вознаграждений, а также в обмене этими выгодами и вознаграждениями»³¹. Исходя из этого, Дж. Хоманс исследует социальное взаимодействие в терминах обмена действиями между «деятелем» и «другим», предполагая, что в подобном взаимодействии каждая из сторон будет стремиться извлечь максимальную выгоду и минимизировать свои затраты. «К числу важнейших из ожидаемых вознаграждений он относит, в частности, социальное одобрение. Возникающее в ходе обмена действиями взаимное вознаграждение становится повторяющимся и регулярным и постепенно перерастает в отношения между людьми, базирующиеся на взаимных ожиданиях. В такой ситуации нарушение ожиданий со стороны одного из участников влечет за собой фрустрацию и, как следствие, – возникновение агрессивной реакции; при этом само проявление агрессивности становится в определенной степени получением удовлетворения»³². На наш взгляд, акцент при этом делается на взаимном обмене, основой взаимодействия остается расчет, но и он включает в себя некоторую долю доверия или обоюдно разделяемых моральных принципов.

Теория обмена может быть применена к анализу образовательных взаимодействий, в частности, так можно

³¹ Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен. Современная зарубежная социология. М., 1998. С.235.

³² Хоманс Дж. Там же. С.236.

объяснить неприятие новых методов обучения аудиторией, то есть классом. Иногда возникает устойчивое неприятие групповой работы, особенно если группы формируются самим педагогом. В одной группе могут оказаться недолюбливающие друг друга ученики. В этом случае учитель может получить совсем не такую активность обучающихся, какую он ожидал. Срыв урока может быть связан как раз с тем, что ожидания обучающихся были «обмануты» педагогом, решившим внезапно повысить их образовательную активность. Или другой пример: каждый педагог знает, что есть учащиеся, которые любят выпрашивать повышенные оценки, при этом характер просьбы варьируется от робких намеков до агрессивных требований. Для обучающегося оценивание его деятельности тоже может иметь характер обмена, я сделал – платите мне отметкой «отлично».

Другой крупной теорией, описывающей социальное взаимодействие, является символический интеракционизм. Это направление во главу угла ставит анализ социальных взаимодействий преимущественно в их символическом содержании. Приверженцы этого подхода считают, что «любые действия людей есть проявления социального поведения, основанного на коммуникации; коммуникация же становится возможной благодаря тому, что люди придают одинаковые значения данному символу. При этом особое внимание уделяется анализу языка как главного символического посредника взаимодействия»³³. Таким образом, взаимодействие, рассматривается как непрерывный диалог между людьми, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и, что главное, реагируют на них. Понятие символического интеракционизма было введено еще в 1937 г. американским социологом Г.Блумером, который сформулировал основные его принципы в трех предположениях: «а) человеческие существа совершают свои поступки в отношении тех или иных объектов на основе тех значений, которые они этим объектам придают; в) эти значения возникают из социального взаимодействия; с) любое социальное действие происходит из приспособления друг к другу индивидуальных линий поведения»³⁴.

³³ Блумер Г. Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1967. С.47.

³⁴ Блумер Г. Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. С.48.

Одним из видных социологов, которых считают основоположниками концепции символического интеракционизма, является Дж. Мид. По Дж. Миду, разница между человеком и любым другим существом состоит в том, что: «1) все виды деятельных существ, включая и человека, оснащены мозгом, но только человек обладает разумом; 2) все другие виды, включая и человека, имеют тела, однако лишь человек обладает ощущением своей собственной исключительной и неповторимой личности»³⁵. Стремление к исключительности, конструированию своей личности, глубокие переживания по поводу собственных неудач в этом процессе – это тоже часть индивидуальной траектории в образовательном пространстве. Если приоритеты школьного образования для обучающегося незначимы, то он может строить свою жизнь в стенах школы по принципу отрицания, и его личность, его субъектность будет развиваться в противостоянии тем же самым педагогам.

Общество состоит из множества «жестов», которыми обмениваются индивиды, наполняя их различными смыслами (т.е. символизируя). Таким образом, символический интеракционизм – это, по сути дела, изучение отношения общества к самому себе как к процессу установления символических коммуникаций между социальными деятелями. Рассматривая теорию Дж. Мида, мы можем прийти к выводу, что в какой-то мере символический смысл обозначает практически все, что нас окружает: предметы, явления и поступки. И лишь поняв, что именно они символизируют для нашего партнера по взаимодействию (реального или виртуального, потенциального или воображаемого), мы сможем это взаимодействие осуществить. Практически любое действие, которое мы совершаем, связано с осмыслением не только поступков, но и возможных намерений партнера. Таким образом, символический интеракционизм дает нам более реалистичное представление о социальном взаимодействии – в сравнении с теорией обмена. Но критике подвергается тот факт, что символический интеракционизм слишком большое внимание уделяет субъективным представлениям взаимодействующих индивидов, каждый из которых уникален и неповторим. Исходя из этого, заключаем, что на его основе довольно трудно делать какие-либо обобщения, которые можно было бы применить к разнообразным

³⁵ Мид Д. Разум, самость и общество. М., 1977. С.77.

жизненным ситуациям. На практике результаты исследования конкретной школы не могут быть автоматически применимы к анализу деятельности другого педагогического коллектива, который тоже обладает высокой степенью уникальности.

Рассмотрим еще две важные социологические концепции взаимодействия. Первая из них – этнометодология. Это теоретическое направление «пытается взять на вооружение методы исследования, которые применяют антропологи и этнографы для изучения примитивных культур и общин, сделав их социологически универсальными»³⁶. Один из базовых постулатов состоит в том, что правила, которые регулируют отношения между людьми, принимаются ими на веру, в готовом виде, без какого-либо осмысления. Таким образом, этнометодология «ставит своей целью исследование того, каким образом люди («члены») конструируют свой мир. Ее предметом выступают скрытые, неосознаваемые механизмы социальной коммуникации между людьми»³⁷. Таким образом, в данной теории все формы социальной коммуникации сводятся в значительной степени к речевой коммуникации, к повседневным разговорам. Поэтому данная теория вполне может быть использована при изучении онлайн игр, т.к. именно речевая коммуникация является одной из главных ее составляющих. Методы этнометодологии можно использовать для изучения взаимодействий в школьном пространстве, единственная и самая важная сложность состоит в том, что это должно быть включенное наблюдение.

Один из этнометодологических методов, основоположником которого является Г.Гарфинкель, иллюстрирует возможности по разрушению стереотипов повседневной жизни. Г.Гарфинкель просил своих студентов, придя домой, вести себя так, как если бы они были квартирантами. «Реакции родителей и родственников носили драматический характер, вначале недоуменный, затем – даже враждебный»³⁸. По мнению Г.Гарфинкеля, это свидетельствует, насколько «тщательным, даже

³⁶Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие / Под ред. Ж. Зайончковской, И. Молодиковой, В. Мукомеля. Центр миграционных исследований. М., 2007. С.262.

³⁷Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие. С.270.

³⁸Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации / Г. Гарфинкель. Специфика этнометодологических методов. М., 1991. С.90.

деликатным образом сконструирован социальный порядок повседневной жизни»³⁹. Подобные провокации возможны и в школьном пространстве, но в наших исследованиях мы не прибегали к таким методам.

Также стоит остановиться на взглядах П.Сорокина относительно условий взаимодействия. Автор предлагает три основных условия возникновения любого социального взаимодействия: 1) наличие двух или более индивидов, которые обуславливают поведение и переживания друг друга; 2) совершение ими каких-то действий, влияющих на взаимные переживания и поступки; 3) наличие проводников, передающих эти влияния и воздействия индивидов друг на друга. К этому списку можно добавить и четвертое условие: 4) наличие общей основы для контактов, соприкосновения.

Рассмотрим чуть подробнее приведенные условия социального взаимодействия. П.А. Тихонова, анализируя труды Сорокина, пишет о первом условии – «наличие двух или более индивидов, обуславливающих поведение и переживания друг друга»: «...эти индивиды должны обладать способностью и желанием воздействовать друг на друга и отреагировать на такое воздействие»⁴⁰. Что касается второго условия – «совершение индивидами каких-то действий, влияющих на взаимные переживания и поступки», – то здесь автор отмечает, что «взаимодействие возникает лишь тогда, когда, по меньшей мере, один из двух индивидов оказывает воздействие на другого, другими словами, совершает какой-то поступок, направленный на другого»⁴¹. Более подробному анализу подверглись третье и четвертое условия Сорокина. «Наличие проводников, передающих влияния и воздействия индивидов друг на друга» – это условие достаточно тесно связано с тем, что передаваемая в ходе взаимодействия информация всегда запечатлена на каких-то материальных носителях. «Самым существенным отличием социального взаимодействия от общения между собою животных является наличие так называемой второй сигнальной системы. Это свойственная лишь человеку система условно-рефлекторных связей, формирующихся при воздействии речевых сигналов.

³⁹ Когделл Р. Там же. С.92.

⁴⁰ Тихонова П. А. Социология П. А. Сорокина. М., 1999. С.154.

⁴¹ Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. М.: Наука, 1994. С.217.

Вторая сигнальная система, являясь базой возникновения обобщенно-абстрактного мышления, может развиваться лишь в ходе специфически социального взаимодействия»⁴².

Наличие общей основы для контактов между социальными субъектами «означает, что сколько-нибудь эффективное взаимодействие может возникнуть лишь тогда, когда обе стороны говорят на одном языке. Речь идет не только о единой лингвистической базе общения, но и о примерно одинаковом понимании норм, правил, принципов, которыми руководствуется партнер по взаимодействию»⁴³. Самое эффективное взаимодействие в пределах класса – между учителем и обучающимися, в рамках школы – между педагогами и администрацией, в масштабах страны – между педагогическим сообществом и системой управления образованием, оно как раз и возникает при наличии одинакового понимания не только сущности норм, но и их значимости, необходимости.

Наш интерес к взаимодействиям в образовательном пространстве можно подкрепить следующим высказыванием. В работе по социальной психологии Л.Г.Почебут, И.А.Мейжис пишут: «Взаимодействие – это определенная система действий одной стороны по отношению к другой, и наоборот. Цель этих действий – каким-либо образом повлиять на поведение другой стороны, которая, в свою очередь, отвечает тем же, иначе это не было бы взаимодействием. Взаимодействие – это реальное содержание жизни группы, основа всех групповых явлений и процессов. Взаимодействие между индивидами – это один из способов проявления функционирования общества, результат этих взаимодействий – общество»⁴⁴.

Российский социолог С.С.Фролов выделяет несколько типов социальных взаимодействий. Он говорит о социальных контактах как «типе мимолетных кратковременных связей», социальных действиях, ориентированных на другого человека и соотносимых с его поведением, и социальных отношениях как устойчивых социальных связях, «которые на основе рационально-чувственного восприятия их взаимодействующими индивидами приобретают определенную

⁴² Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. С.224.

⁴³ Тихонова П. А. Социология П. А. Сорокина. С.167.

⁴⁴ Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб: Питер, 2010. С.148.

специфическую форму, характеризующуюся соответствующими поведением взаимодействующих индивидов»⁴⁵.

Социальные контакты подразделяются на пространственные контакты, контакты заинтересованности и контакты обмена. Поведение человека меняется в результате предположения о наличии в определенном месте, например в образовательном учреждении, других людей. Другой вид пространственных контактов – контакты визуальные, где присутствие другого (других) непосредственно наблюдается субъектом, и их «молчаливое присутствие» оказывает влияние на его поведение.

Психологическая сущность контактов заинтересованности состоит в выборе или предпочтении субъектом какого-либо лица, группы, социальной общности или объекта, отвечающих актуальным потребностям индивида. Контакт может порождаться обоюдным или односторонним интересом и вызывать весь спектр эмоций – от восторга, восхищения до полного неприятия, чувства гадливости и отвращения. Интерес выступает здесь в качестве побуждения к какому-либо действию (перцептивному, коммуникативному и т. п.), связанному с удовлетворением потребности, которая актуализируется при появлении объекта интереса в поле восприятия субъекта. При осуществлении контактов люди обмениваются сведениями, материальными или духовными ценностями, но не стремятся оказать влияние на поведение друг друга.

В образовательном пространстве человек всегда окружен либо хорошо ему известными людьми или наоборот, близкими и не очень, дружелюбно и враждебно настроенными. Необходимость контактов с самыми разными людьми может составлять проблему для школьника. Поведение обучающегося в школе определяется самыми разными факторами, его способностью сотрудничать с кем-либо, противостоять кому-либо. До сих пор не решена проблема всесторонней психологической поддержки школьных взаимодействий. Еще в 2007 году все участники исследования, прежде всего родители, заявляли о необходимости деятельности психологической службы в самой обычной школе – начиная с тестирования, определения познавательных способностей, обучающихся и

⁴⁵ Фролов С.С. Социология. М.: Логос, 1997. С.103.

заканчивая помощью в трудных жизненных ситуациях⁴⁶. Такая психологическая служба могла бы работать на основе сетевого взаимодействия различных образовательных учреждений.

В отличие от контактов, социальные действия совершаются не просто в определенных условиях, а с учетом ситуации их реализации. Как указывает автор, «ситуация входит в систему социального действия через ориентацию индивида»⁴⁷. Социальные действия всегда сознательны и целенаправленны. Порождая ответные реакции тех, на кого они направлены, социальные действия превращаются во взаимодействия. При этом субъекты взаимодействия руководствуются взаимными ожиданиями, проистекающими из оценки статуса, роли и социального положения друг друга и существующих групповых, институциональных или общественных норм поведения. Через систему межличностных взаимодействий люди стремятся изменить установки или поведение друг друга.

Принято также различать три основные формы взаимодействия – кооперацию, конкуренцию и конфликт. Так, например, под кооперацией понимается «сотрудничество нескольких индивидов (групп) ради решения общей задачи»⁴⁸. Кооперация возникает там и тогда, где и когда становится очевидным преимущество объединенных усилий над индивидуальными. Кооперация подразумевает разделение труда. Конкуренция – индивидуальная или групповая борьба за обладание дефицитными ценностями (благами). Конкуренция считается индивидуальной формой борьбы не потому, что в ней участвуют только индивиды, а потому, что конкурирующие стороны (группы, партии) стремятся получить как можно больше для себя – в ущерб другим. Конкуренция является социальным взаимодействием потому, что люди обговаривают правила игры.

Для современной школы характерно и то, и другое. Введение премий лучшему учителю года позволило повысить мотивацию к совершенствованию профессиональной деятельности, но спровоцировало в отдельных случаях чувство зависти, конфликты,

⁴⁶ Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

⁴⁷ Фролов С.С. Социология. С.109.

⁴⁸ Социология. В двух частях. Ч. 1: учебное пособие для студентов всех специальностей и направлений / О. В. Шиняева, И. Г. Гоношилина, И.А.Зосименко и др. Ульяновск: УлГТУ, 2011. С.97.

нежелание делиться собственным опытом. Наличие кооперации делает педагогический коллектив более сильным, способствует успешности введения нового подхода. Конфликт – скрытое или открытое столкновение конкурирующих сторон. Он может возникнуть и в кооперации, и в конкуренции. Соревнование перерастает в столкновение, когда конкуренты пытаются помешать друг другу либо устранить соперника из борьбы за обладание дефицитными благами. В наших исследованиях изучение школьных конфликтов как показателей неблагополучия часто являлось одной из основных задач.

Таким образом, рассмотрев основные идеи М.Вебера, П.А.Сорокина, Д.Мида, Д.Хоманса, Г.Гарфинкеля и др., мы можем сказать, что взаимодействие – это система действий, по меньшей мере, двух лиц, или двух общностей, или же индивида и общности. Под социальным взаимодействием мы понимаем систематическое, устойчивое выполнение каких-то действий, которые нацелены на партнера, для вызова ответной реакции с его стороны, которая, в свою очередь, вызывает новую реакцию воздействующего. Пространство в нашем исследовании рассматривается как сеть взаимодействий, построенная на определенных значениях и символах.

Социальное пространство – термин, введенный П.Бурдьё для обозначения «абстрактного пространства, конституированного ансамблем подпространств или полей, которые обязаны своей структурой неравному распределению отдельных видов капитала»⁴⁹. Социальное пространство может также восприниматься в форме структуры распределения различных видов капитала, функционирующей одновременно как инструмент и цель борьбы в различных полях. Капитал увеличивается, воспроизводится и прирастает посредством социальных взаимодействий.

Реализованное физически социальное пространство представляет собой распределение в физическом пространстве различных видов благ и услуг, а также индивидуальных агентов и групп, локализованных физически и обладающих возможностями присвоения этих более или менее значительных благ и услуг»⁵⁰. Распределения благ и услуг, соответствующих различным полям,

⁴⁹ Бурдьё П. Физическое и социальное пространство. М., 1990. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Burd/01.php

⁵⁰ Бурдьё П. Физическое и социальное пространство.

накладываются друг на друга, следствием чего является концентрация наиболее дефицитных благ и услуг, а также их владельцев в определенных местах физического пространства, противостоящих во всех отношениях местам, объединяющим наиболее обездоленных. Причем места скопления дефицитных благ не могут рассматриваться иначе, как в соотношении с местами, лишенными этих благ. Конкуренция или кооперация приводят к тому, что капитал распределяется крайне неравномерно. С этим соотносится наша гипотеза о неравновесном распределении капитала между разными педагогами и педагогическими коллективами, что связано с выстраиванием взаимодействий в ходе образовательной деятельности, с определением позиций и дистанций в учебном процессе и во внеучебной деятельности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что социальное пространство – это не физическое пространство, но оно стремится реализоваться в нем более или менее точно и четко. То пространство, в котором мы обитаем и которое мы познаем, является социально обозначенным и сконструированным. Физическое пространство – это социальная конструкция и проекция социального пространства, социальная структура в объективированном состоянии, объективация прошлых и настоящих социальных отношений.

В современном обществе изменение характера взаимодействий, и как следствие – пространства (в нашем случае образовательного), вызвано не только новыми смыслами и ценностями по отношению к образованию, но и информационной революцией, включением виртуальной реальности в деятельность школы. Электронные дневники, интерактивные доски, виртуальные учебные пособия уже стали частью школьной жизни.

Человечество в своем существовании пережило уже не одну информационную революцию. Первой стало изобретение письменности пять – шесть тысяч лет назад в Месопотамии, ранее идеи могли передаваться только устно. Вторая информационная революция произошла в результате появления рукописной книги. Третьей информационной революции способствовало изобретение Иоганном Гутенбергом печатного прессы и наборного шрифта между 1450 и 1455 годами. За очень незначительное время книгопечатание изменило институты общества, включая и систему образования. Конец XX века ознаменовался четвертой информационной

революцией – распространением компьютеров и Интернета⁵¹. Под информационной революцией понимается преобразование общественных отношений из-за кардинальных изменений в сфере обработки информации. «Следствием подобных преобразований являлось приобретение человеческим обществом нового качества»⁵².

Понятие «информационное общество» возникло в 1960-х годах по отношению к обществу, «в котором в изобилии циркулирует высокая по качеству информация, а также есть все необходимые средства для ее хранения, распределения и использования. Информация легко и быстро распространяется по требованиям заинтересованных людей и организаций и выдается им в привычной для них форме. Стоимость пользования информационными услугами настолько невысока, что они доступны каждому»⁵³. В то же время информация становится одним из основных товаров на мировом рынке⁵⁴.

Большой вклад в развитие идей информационного общества внес Герберт Маршалл Маклюэн. Маклюэн подчеркивает, что использование технологий расширяет возможности человека, так «содержание любого послания неизбежно испытывает на себе влияние технологии, использованной для его распространения». Распространение технологий в современном обществе превзошло все, что когда-то происходило в истории: «процесс человеческого развития прошел через две эпохи, примитивную и индустриальную, или "типografскую", и вошел в третью – технологическую»⁵⁵. Значимость образования в технологическую эпоху только возрастает, но какого образования?

Здесь выявляется еще одна слабость традиционного знаниевого подхода к обучению – знания быстро устаревают, тем самым школьное образование как процесс постепенного накопления знаний теряет свое значение. Можно спорить о ценности универсальных, чаще всего классических знаний. Безусловно, никто не снимает со школы ответственность за передачу

⁵¹Засурский Я.Н. Информационное общество сегодня и завтра // Информационное общество. 2001. Вып. 3.

⁵² Сороколетов П.В. Мир на пороге четвертой информационной революции. URL: http://imcs.dvgu.ru/lib/eastprog/revolutions_and_technologies.html.

⁵³Информатика. Энциклопедический словарь для начинающих. М.: Педагогика – Пресс, 1994. С.152.

⁵⁴ Информатика. Там же.

⁵⁵ Архангельская И. Б. Герберт Маршалл Маклюэн: от исследования литературы к теории массмедиа. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. С. 12.

культурных образцов, но не менее важной является другая цель – научить работать с огромным количеством поступающей информации и переводить ее в формат актуального знания. Маклюэн – один из авторов, буквально кричащих о неминуемой опасности для индивида, живущего в информационном обществе: он не только получатель ценной информации, но и игрушка в руках тех, кто распоряжается информационными потоками. «Наше время является первой эпохой, в которой многие тысячи прекрасно образованных индивидов сделали своим постоянным занятием проникновение в коллективный общественный разум. Целью такого проникновения является осуществление манипулирования, эксплуатации и контроля. Его замысел состоит в создании принуждения, а не условий для осознанных действий. Удержание каждого человека в беспомощном состоянии, порожденном продолжительной ментальной привычкой, является результатом как рекламы, так и развлекательных мероприятий»⁵⁶.

Значение сетевых структур в современном обществе подчеркивает Мануэль Кастельс. Он «рассматривает информационную эру как эпоху глобализации. При этом сетевые структуры являются одновременно и средством и результатом глобализации общества»⁵⁷. В условиях сети основным противоречием становится противоречие между глобализацией мира и самобытностью (идентичностью) конкретного сообщества. М. Кастельс, опираясь на концепцию французского социолога Алена Турена, вводит понятия «самобытность сопротивления» и «самобытность, устремленная в будущее (project identity)». В обществе сетевых структур наряду с государством, глобальными сетями и индивидуумами существуют сообщества, которые объединились вокруг самобытности сопротивления. Важной чертой этих сообществ является минимальная включенность в структуры традиционного гражданского общества и их, в большей части, протестный характер. Однако, в перспективе, часть этих сообществ от сопротивления сможет перейти к самобытности, устремленной в будущее, и тем самым будет способна создать нечто подобное «новому гражданскому обществу» и «новому государству»⁵⁸. Современная

⁵⁶ Человек, который видел будущее. URL: http://www.peoples.ru/undertake/adv_pr/herbert_mcluhan/.

⁵⁷ Чугунов А. В. Теоретические основания концепции «Информационного общества»: учебно-методическое пособие по курсу «Интернет и политика». СПб, 2000. С.23.

⁵⁸ Чугунов А.В. Там же. С.37.

школа уже столкнулась с сетевой формой выражения школьниками своего отношения к образовательной деятельности. Это знакомство может быть и приятным, и крайне неприятным, прежде всего – для педагогов. В любом случае задача учителей – перевести такой виртуальный диалог в конструктивное русло.

Сегодня виртуальная реальность стала неотъемлемой частью информационного общества. Под виртуальной реальностью понимается «созданный техническими средствами мир (объекты и субъекты), передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, обоняние, осязание и другие. Виртуальная реальность имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие. Для создания убедительного комплекса ощущений реальности компьютерный синтез свойств и реакций виртуальной реальности производится в реальном времени»⁵⁹.

Интернет, социальные сети, компьютерные игры – все это так или иначе накладывает отпечаток на процесс социализации индивида. В новых условиях система современного образования не может отвергать влияние виртуального пространства на субъекты образовательного процесса. «В последние годы отмечается ускоренная компьютеризация всех сфер общественной жизни. Распространение компьютерных игр, использование компьютера как средства обучения, привлечение студентов к работе в сети Интернет в рамках образовательного процесса, возникновение новых способов коммуникации – все это оказывает определенное внимание на психику и личностные особенности человека»⁶⁰.

Таким образом, задачи образования только усложняются. Наряду со сложной работой по созданию более эффективных взаимодействий в рамках пространства школы, необходимо также учитывать влияние виртуальной реальности на процесс социализации. Иными словами, современный учитель, независимо от возраста, убеждений и интересов, вынужден постигать и эту часть реальности.

⁵⁹ Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности. СПб: СПбГУ, 2007.

⁶⁰ Дягилева Н.С., Журавлева Л.А. Особенности идентичности молодежи в среде ролевых компьютерных игр // Материалы XII международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирических исследований». Ч.1 / Редакционная коллегия: Грунт Е.В., Комлева Н.А., Кораблева Г.Б., Меренков А.В., Рыбцова Л.Л. Екатеринбург: Мини типолаборатория факультета политологии и социологии УрГУ, 2009. С.41.

1.3 Изучение ценностей субъектов (участников) образовательной деятельности как основа исследования

Исследуя школьное образовательное пространство, учитывая акцент на характере складывающихся взаимодействий, просто невозможно оставить в стороне вопрос о ценностях. Ценностные ориентации всех участников образовательной деятельности становятся тем исходным материалом, который позволяет наиболее успешно выстраивать отношения в современной школе. Отсюда вывод – ценностные ориентации субъектов учебного процесса необходимо исследовать, причем на постоянной основе. В нашем исследовании подобные вопросы занимают центральное место.

Методологическим основанием такого подхода являются веберовские представления о задачах социологии как науки (изучать ценности, исследовать значимые смысловые структуры социальной жизни) и социальной природе ценностей (они складываются лишь на уровне социальной общности). При этом важно отметить деятельностный аспект изучения ценностей, а именно:

1) ценностное отношение формируется в процессе деятельности и реализуется через деятельность;

2) ценностное отношение выступает и в качестве важнейшего фактора деятельности. Человек выбирает цели и стратегию будущего поведения, исходя из индивидуальной системы ценностей.

Категория ценности – одна из самых сложных в философии и социологии. Ценности представляют собой одновременно мотивационные и когнитивные образования. Они направляют, ориентируют поведение человека на определенные цели и в тоже время определяют когнитивную работу с информацией.

Коротко охарактеризуем аксиологическую проблематику в зарубежной и отечественной научной литературе.

Развитие современной западной аксиологии начинается в недрах неокантианства; понимание ценностей наиболее полно изложено в работах двух представителей этого направления – В.Виндельбанда и Г.Риккерта.

Главный постулат теории познания В. Виндельбанда – различие суждения и оценки. Критерием оценки, по его мнению, является определенная цель, выдвигаемая и высказываемая человеком. Поэтому всякая оценка может быть

выражена в дихотомической форме: хорошо – плохо, истина – ложь и т.д., при этом оценка имеет смысл и значение только для того, кто признает существование данной цели. Разделяя суждения и оценки, В. Виндельбанд приходит к доказательству существования области «идеального долженствования», т.е. мира ценностей, которые не имеют и не должны иметь реального аналога. В концепции В. Виндельбанда понятие «ценность» часто отождествляется с понятиями «норма», «абсолютная оценка», «всеобщий закон».

В работах Г. Риккерта понятие «ценности» становится центральным. При этом он полагал, что их сущность состоит в их значимости, а не их фактичности⁶¹. Сами ценности, по его мнению, не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. В этом и заключается, по мнению Г. Риккерта, своеобразие данного феномена: ценности реально не существуют, но признаются всеми как абсолютные принципы, обладающие всеобщей значимостью, они принадлежат миру долженствования, который – над реальным бытием.

Мы уже подчеркивали, что методологическим основанием нашего исследования стали представления М.Вебера. Для него ценности – это своеобразная установка той или иной исторической эпохи, характерное для той или иной эпохи направление социального интереса. Он отмечает, что ценности могут задавать ориентиры целой эпохи, то есть определять, что является значимым или незначимым, важным или неважным.

Далее понятие ценности разрабатывалось в трудах У.Томаса и Ф.Знаецкого. Американские социологи трактуют ценности как предметы, которые обуславливают определенные переживания и действия людей – членов социальной группы. В такой трактовке социальными ценностями оказывались и пища, и инструменты, и мифы, и деньги, и университеты, и научные теории, и т.д. Американские авторы подчеркивали, что в их рассуждениях социальная ценность противопоставляется «натуральному» предмету. Сам по себе, в отрыве от человеческой деятельности, не вовлеченный в орбиту человеческих отношений, никакой предмет не имеет значения для человеческой жизни. В отличие от Г.Риккерта, Ф.Знаецкий полагал, что ценности существуют

⁶¹ См.: Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология XX век. Антология. М., 1995. С.77-91.

реально и не сводимы к установкам индивидов. Вместе с тем, в противовес Э.Дюркгейму, он считал, что ценностям нельзя приписывать свойства объективной сущности (абсолюта). Культурные явления не могут существовать независимо от действующих субъектов. По сути, ценности не могут быть объективными, подобно процессам природы, они объективированы. Это означает, что ценности не существуют сами по себе, а проявляются как *элементы действий индивидов и социальных групп*.

Изменения в аксиологической проблематике в западной социологии начались в середине прошлого века и связаны с именами Ф.Клакхона и Т.Парсонса. Ф.Клакхоном было сформулировано достаточно распространенное в современной социологической литературе определение ценности: *это эксплицитная или имплицитная концепция того, что желательно, характерная для индивида или группы и оказывающая влияние на выбор доступных способов, средств и целей действия*. Он считает, что ценность подобна таким феноменам, как культура или социальная структура, которые непосредственно не наблюдаются на уровне вербального или невербального поведения, а являются *логическим конструктом*, выведенным из того, что люди говорят или делают. В реальности это означает следующее: суждения «люди должны соблюдать законы» или «курить – здоровью вредить» – не являются собственно ценностью, но только лишь манифестациями и декларациями.

Второй важный момент в понимании ценностей Ф.Клакхоном – стремление к тому, что «желательно». Дело в том, что нужно разделять то, что «достойно желания» и то, что человек или группа желает в данный момент. Это обстоятельство позволяет отличать ценности от предпочтений. По его мнению, ценности играют существенную роль в интеграции личности и социокультурной системы, так как и личная, и общественная жизнь требуют ценностных стандартов, в отношении которых будет доминировать согласие, признание. Но самое главное, ценности придают общественной жизни характер *предсказуемости*.

В работах Т. Парсонса такое понимание ценностей получило дальнейшее развитие. Он полагает, что социальные ценности – это общепринятые представления о желательном

типе социальной системы. Корни же ценностей следует искать не в социальной, а в культурной системе⁶².

В отечественной аксиологической литературе, как правило, выделяют несколько подходов к определению ценностей.

Первую группу дефиниций можно условно обозначить как «*профитную*» – в них делается упор на полезность вещей, явлений, процессов, идей и т.д., с помощью которых удовлетворяются потребности и интересы людей. Например: «Ценности суть предметы, явления и их свойства, которые полезны (необходимы, нужны, приятны и прочее) людям определенного общества, группе и отдельной личности в качестве средства удовлетворения их потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала»⁶³.

Вторая группа исследователей в определении ценностей стремится преодолеть узко утилитарный подход. Ценности связываются с более широкими понятиями – со *значением* вещей, явлений, процессов для жизнедеятельности людей. Имеется в виду, что для субъекта социально значимым может быть не только то, что служит удовлетворению его ближайших потребностей, но и все то, что способствует социальному самоутверждению в данных конкретных обстоятельствах. «Ценность есть не что иное, как момент значения какого-нибудь явления, вещи, поступка, вообще сущего для жизнедеятельности определенного человека, класса, общества: роль этого сущего в их жизни»⁶⁴.

Третья группа акцентирует внимание на том, что ценность – специфическая форма сознательного отношения субъекта к объекту по поводу удовлетворения его потребностей и интересов: «Ценность – это своеобразная форма проявления отношения между субъектом и объектом, при котором свойства объекта подвергаются оценке в соответствии с тем, как они удовлетворяют потребности субъекта»⁶⁵.

В четвертой группе определений подчеркивается, что ценности являются специфическими образованиями сознания, входят в структуру общественного и индивидуального сознания в качестве идеалов,

⁶² В частности, для Соединенных Штатов Америки такой культурной системой является, по его мнению, «аскетический протестантизм».

⁶³ Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968. С.11.

⁶⁴ Василенко В.Л. Ценность и оценка. Киев, 1964. С.18.

⁶⁵ Фролов И.Т. Наука-ценности-гуманизм // Вопросы философии. 1981. № 3. С.22.

общественных представлений о предпочитаемых благах и приемлемых способах действий для их получения: «Ценности – это обобщенные устойчивые предложения о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которого принимаются решения о его дальнейшем поведении»⁶⁶.

Итак, обобщая все сказанное выше, можно сформулировать *рабочее* определение ценности, которое является методологической основой наших социологических исследований: *ценность – это любой предмет, материальный или идеальный, идея или институт, предмет действительный или воображаемый, в отношении которого индивиды или группы занимают оценочную позицию, приписывают ему важную роль в своей жизни и стремление к обладанию им ощущают как необходимость*⁶⁷.

Ценности выступают для каждого отдельного человека как определенные критерии оценки окружающей действительности, других людей, самого себя, общества в целом. И в то же время, ценности являются категориями, при помощи которых человек обозначает те или иные явления действительности. Таким образом, ценности выступают основанием для осмысления и оценки человеком окружающих его социальных объектов и ситуаций, а значит – *основанием* для познания и конструирования целостного образа социальной реальности.

Кроме этого, ценности выступают своего рода мотивацией – то есть определенным образом влияют на поведение людей, регулируют его. Ценности в этом понимании представляют собой некоторые конечные, *идеальные цели*, к которым стремится человек. Они задают направленность принятых решений, активизируют и характеризуют поведение человека.

Условием существования и развития любого общества является наличие определенного набора ценностей, которые, по мнению Т.Парсонса, вырабатывает всякая социальная система для сохранения своего единства и целостности, обеспечения саморегуляции – как в отдельных подсистемах общества, так и в обществе в целом. Именно ценности определяют, по его мнению,

⁶⁶ Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. Т.1. М., 1985. С.15.

⁶⁷ См.: Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969. С.51-52.

принципы организации и структуры общества, являются фактором стабилизации всего общественного организма, обуславливают саму возможность его эффективного функционирования⁶⁸.

Некоторые исследователи полагают, что ценностную структуру общества можно схематично представить в виде многослойной пирамиды, в состав которой включены общечеловеческие гуманистические ценности, цивилизационные ценности, ценности конкретного общества, ценности определенных социальных слоев, групп, классов, наконец, ценностные системы конкретных индивидов.

Можно дискутировать по поводу уместности иерархизирования ценностей, но одно несомненно: ценности *социальны* по своей природе и складываются лишь на уровне больших социальных общностей. Сформированные в процессе деятельности и оценки индивидуальные ценностные значения – это (по способу и характеру) явления общественные, коллективные. Но каждый акт человеческой деятельности считается осознанным лишь в соотнесении с ценностями, системой *внутриличностных смыслов*.

Каждая макросоциальная система имеет вполне определенные ценностные представления о самой себе, о направленности своего развития, о месте человека в ней, о его «достойном» и «правильном» образе жизни и наличии в нем смысла. Каждое общество пытается реализовать определенный идеал социального устройства. Наличие такого идеала – важнейший стабилизирующий фактор. Доминирующая система ценностей закрепляется в социальных институтах (семья, образование), нравах и обычаях, умонастроениях и установках. Именно она определяет поведение человека и направленность общества.

Важно также подчеркнуть, что система ценностей *относительно* стабильное образование. Даже в условиях достаточно «спокойных эпох» происходит пусть медленный, незаметный, но все же процесс постепенных изменений ценностных приоритетов. По мнению Р.Инглехарта, сущность этих изменений в современных условиях состоит в фундаментальном сдвиге от материалистических ценностей к

⁶⁸ См.: Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня. М., 1965. С.30.

постматериалистическим, а движущей силой этих трансформаций является растущая экономическая безопасность и защищенность⁶⁹.

Между тем, нашему современному обществу приписывают иные свойства. Сегодня общим местом в рассуждениях о России стало подчеркивание ее переходного, кризисного состояния. В этот период происходит активная трансформация не только экономических, политических механизмов функционирования общества, но и кардинальная переоценка ценностей, реструктуризация ценностной иерархии общества. Для кризисного состояния общества характерна противоречивость, неустойчивость ценностей, норм, установок. Между тем, аксиологическая трансформация общества не может означать полного уничтожения предыдущих ценностей и создание принципиально новых. Это, скорее, изменение в *иерархии ценностей*.

Отечественные социологии констатируют, что размывание одной ценностной системы не привело к формированию новой, достаточно определенной. Состояние современного общественного сознания характеризуется противоречивостью, мозаичностью установок, ценностных ориентаций. Неопределенность, размытость ценностей общества отразилась на ценностной системе личности – они, скорее, выступают, как *некий идеал, который недостижим в реальной жизни*. В самом деле, если некая ценность глубоко значима для индивида, но он не в состоянии найти способов, механизмов ее реализации, она отодвигается на второй план и становится лишь «декларацией», публичным вербальным подтверждением индивида, не более того.

Подведем итоги:

1. Ценность определяется как любой предмет, материальный или идеальный, идея или институт, в отношении которых индивиды или группы занимают оценочную позицию, приписывая им важную роль в своей жизни и стремление к обладанию которыми ощущают как необходимость или как то, к чему стремятся как к цели, или рассматривают как средство достижения цели.

⁶⁹ См.: Инглехарт Р. Ценности в кризисном обществе // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 6. С.129.

2. Ценности позволяют простраивать системы отношений в социуме, конституируют процессы вынесения оценок как способов установления значимостей чего-либо для субъектов.

3. Понятие ценности играет центральную роль при анализе механизмов *целеполагания* и *долженствования* как вариантов ценностного причинения (телеологической причинности). В этом отношении ценности позволяют структурировать *будущее* как преодоление наличных условий, как мир ценностно-обоснованных целей не обязательно достижимых, но всегда определяющих вектора изменений и развития.

4. Типологически ценности можно разделить на ценности-цели, ценности-средства; по объекту направленности их можно разделить на ценности, направленные на себя, на других, на предмет на природу, на Бога и т.д.

5. Ценности стабильны и динамичны одновременно. Общества, находящиеся в ситуации перехода, «обречены» на *ценностные кризисы*.

6. В силу того, что ценности непосредственно «не даны» и «не представимы», они воплощаются и реализуются посредством иных универсальных культурных механизмов.

Последнее замечание особенно важно для социологических исследований, ибо в современной социологии изучение ценностей в значительной мере связано с анализом их *«индивидуальных эквивалентов»* – *ценностных ориентаций*.

Понятие «ценностная ориентация» было введено в социологию в первой трети XX века уже упоминавшимися американскими социологами, представителями Чикагской школы социологии У.Томасом и Ф.Знаецким, которые рассматривали ценностные ориентации в качестве социальной установки личности – «социального аттитюда», – регулирующей ее поведение. Именно в этом качестве ценностные ориентации стали предметом многочисленных исследований в американской и западноевропейской социологии.

Значительный вклад в развитие этой проблемы внес Т.Парсонс. Отметим лишь те аспекты его теории социального действия, которые релевантны нашей проблеме. Т.Парсонс рассматривает социальное действие как самоорганизующуюся систему, особенность которой, в отличие от физического и биологического действия, состоит, во-первых, в символичности, т.е., наличии таких символических механизмов регуляции, как

язык, ценности и т.д.; во-вторых, в нормативности, т.е. в зависимости индивидуального действия от общепринятых ценностей и норм; наконец, в известной иррациональности и независимости от условий среды и в то же время зависимости от субъективных «определений ситуации». Он, как и его коллеги Э.Шилз, Т.Оллпорт, Р.Шелдон, полагал, что субъект действия (индивид или социальная группа) способен вычленять из окружающей среды отдельные объекты, различая и классифицируя их по месту, свойствам и т.д.; что он различает объекты, имеющие для него положительное или отрицательное значение с точки зрения удовлетворения его потребностей; что среди оцененных объектов он вынужден производить дальнейший отбор и оценку в отношении первоочередности удовлетворения своих потребностей. Понятие ценностной ориентации работает и в пространственной методологии, обуславливает различение возможного объекта/субъекта для взаимодействия, определяет цели взаимодействия, стратегии его выстраивания.

Первые определения ценностной ориентации в отечественной социологии в середине 60-х годов XX века были даны А.Г.Здравомысловым и В.А.Ядовым: «Под ценностными ориентациями мы понимаем установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них как бы резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии»⁷⁰.

Как видим, это определение весьма близко к теории установки Д.Н.Узнадзе, раскрывающей закономерности развития и функционирования психики в процессе целенаправленной деятельности субъекта. Д.Н.Узнадзе развивает представления об установке как о целостной модификации субъекта, его готовности к восприятию будущих событий и совершению в определенном направлении действий, что является основой его целесообразной избирательной активности. Установка возникает при встрече двух факторов – потребности и ситуации удовлетворения потребностей, определяя направленность любых проявлений психики и поведения субъекта.

Признавая близость своих рассуждений к теории установки Д.Н.Узнадзе, А.Г.Здравомыслов и В.А.Ядов позже уточнили

⁷⁰ Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. Т.2. М., 1966. С.197-198.

свою позицию, отметив, что ценностная ориентация как установка личности на ценности материальной и духовной культуры общества – это относительно устойчивое, социально обусловленное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели и средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности⁷¹. То есть, ценностные ориентации представлены системой фиксированных социальных установок.

В связи с исследованием регулятивных механизмов поведения и деятельности личности, В.А.Ядов разработал диспозиционную теорию регуляции социального поведения. В ней ценностные ориентации рассматриваются как высшие социальные установки⁷², подчеркивается основная функция ценностных ориентаций – *регуляция* поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях.

Важно подчеркнуть, что уникальность ценностных ориентаций состоит в том, что *до* возникновения ситуации жизненного выбора для индивида все ценности и ценностные ориентации лишь потенциальны. Уточним: конечно, вне человека существуют желанные предметы, а в его сознании – желания других людей, но жизненной ориентацией они могут так и не стать. Ценностные ориентации возникают *в процессе жизненного выбора* и, возникнув, становятся реальностью – в качестве практически значимого образца. Это означает, что личность, находясь в проблемной социальной ситуации, принимает определенное решение, сопоставляет альтернативы действия, определяет критерии оценки и правила выбора. Это означает, что появляется специфический аспект изучения ценностных ориентаций, а именно – контекст «*отношения*». Именно в процессе переживания (эффективный уровень), познания (когнитивный) и выбора способа действия (конативный уровень) происходит выработка и освоение ценностей, что подчеркивает активность субъекта ценностного отношения. В нашем случае формирование ценностных ориентаций, их «уточнение» в большей степени характерно для самых молодых субъектов образовательной деятельности – школьников. Тем не менее, в

⁷¹ См.: Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986. С.137

⁷² Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979. С.4-6.

процессе взаимодействий ценностные ориентации взрослых – педагогов и родителей также могут подвергаться пересмотру в условиях изменяющегося пространства.

В процессе формирования ценностных ориентаций молодого поколения происходит, с одной стороны, *усвоение готовых ценностных стереотипов* социальной среды, а с другой – проверка и *преобразование* усвоенных ценностных ориентаций в практической деятельности каждой личности. В этом отношении справедливым представляется мнение исследователей, что ценности не «строятся», а «прорастают», их трудно насадить сверху, во всяком случае, всерьез и надолго. Они должны быть приняты, «выжиты», интериоризированы⁷³. Исследователи отмечают, что, быть может, наибольшие проблемы современного российского общества связаны именно с этим обстоятельством: разрушение официально пропагандируемых ценностей происходит быстро, а прорастание новых – медленно и трудно. Так и образуется вакуум, который может заполняться чем угодно. Но, как правило, – наиболее простыми, доступными, «черно-белыми» по характеру ценностями. А это значит, что одни стереотипы и мифы сменяются другими.

Далее, важно помнить, что ценностные ориентации не реализуются автоматически в поступках, в способах поведения и деятельности. Социолог должен отдавать себе отчет в том, что между ценностями – ценностными ориентациями установками – и поведением человека есть «зазор». Отсюда массовое «честное лицемерие» в жизни советского человека. Но отсюда же и современное весьма поверхностное, во многом лишь вербальное усвоение демократических ценностей, а вернее, демократической риторики. По отношению к образованию это означает, что педагог может всем сердцем принимать педагогику сотрудничества, а на деле демонстрировать «махровый» авторитаризм. Не питая иллюзий на сей счет, мы предпринимаем попытку в нашем социологическом исследовании зафиксировать (если он имеет место!) этот «зазор».

Как мы уже отмечали ранее, ценности иерархичны. Но это означает, что и ценностные ориентации личности или социальной группы также имеют иерархический характер. По мнению В.А. Ядова, на вершине иерархии ценностей личности находится жизненный идеал – социально-политический и

⁷³ См.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006. С. 219.

нравственный образ желаемого будущего. Так или иначе, ценностные ориентации согласуются с идеалом, формируя собственную иерархию жизненных целей, более отдаленных и относительно близких, более значимых или менее значимых. От того, как молодой человек выделяет среди интересов и ориентиров приоритетный, как выстраивает своеобразную иерархию жизненных ценностей, будет зависеть успешность его дальнейшего жизненного пути. Как отмечает Л. Я. Рубина, социологически важно выявить «рубеж, после которого влияние "образа будущего положения" начинает довлеть над системой ценностей, сформированных средой, из которой выходят группы молодежи, объединенные понятием "поколение". Анализ самоопределения молодежи, избравшей тот или иной вариант жизнеустройства, имеет и самостоятельную ценность. Как бы мы его не называли (а дискуссии по этому поводу в отечественной социологии множественны) – "образ желаемого будущего", "жизненная программа", "жизненные перспективы", "модель жизнеустройства", – в нем заложена определенная мотивация выбора, и очень важно, насколько проблемы каждой возрастной когорты молодежи являются типичными с точки зрения тенденций развития общества»⁷⁴.

Анализируя ценности, мы уже отмечали, что в «эпоху перемен» общество сталкивается с системным кризисом, и в частности, с кризисом ценностным. Мы согласны с исследовательской позицией, в которой кризис понимается не как абсолютный крах и катастрофа, а как истощенность возможностей определенного развития, прежней социокультурной системы. Относительно ценностных ориентаций можно сказать, что в такие эпохи происходит разлом традиционных ценностных ориентаций, образуется ценностный вакуум или хаотическое смешение самых разнообразных ценностных ориентаций. Это проявляется и в общей культуре обыденной жизни, и в уровне цивилизованности, в том числе молодежи, и в растущей агрессивности, и в массовой терпимости людей по отношению к безобразиям, «беспределу», «ненормальностям» жизни, и т.д. Но самым глубинным проявлением этого кризиса выступает деформация личности – становление «человека массового». Такая личность полностью включена в конкретную социальную среду, подчинена достижению

⁷⁴ Молодежь России на рубеже 90-х годов. Кн.1-2. М., 1992. С.81.

внешних, статусных, престижных целей. Она ощущает себя не как целостность, «самость», а лишь как частица различных общностей (в крайнем выражении – как винтик Системы)⁷⁵.

В связи с этим возникает закономерный вопрос: каким образом передаются молодому поколению ценностные ориентации? Ответ известен даже старшеклассникам, ибо содержится в любом учебнике по обществознанию: «Ценностные ориентации передаются в процессе социализации. Агентами социализации могут выступать различные социальные группы, социальные институты. В первую очередь – это семья, школа, средства массовой информации».

Проблема состоит в том, что в переходный период, каковой переживает наша страна, как правило, фиксируется кризис институтов социализации. Можно спорить о том, насколько российское общество находится в состоянии кардинальных перемен или уже вступило в стадию стабилизации общественных отношений. Но по поводу целесообразности сохранения или необходимости отказа от системы советских ценностей наше общество до сих пор не пришло ни к какому, хотя бы относительному согласию. По мере обострения кризиса (когда появляются новые институты социализации или старые институты пытаются обновить формы и содержание своей работы) внешнее воздействие на молодежь становится все более разнонаправленным. Это не может не усложнять процесс социализации молодежи, выработку ею определенных ориентиров и установок. Тематика наших исследований неизбежно ставит вопрос ценностных ориентаций подростков и молодежи как результата процесса социализации в целом и деятельности института образования в частности.

Сложность ценностного самоопределения молодого поколения проявляется в межпоколенческих отношениях. В конечном счете, традиционные ценности (особенно, когда речь идет о тоталитарном, авторитарном обществе) – это ценности, усвоенные поколением родителей. Отказ детей от них вольно или невольно означает и критику, осуждение ими образа мыслей и жизни отцов. Очевидно, что и на индивидуальном и на поколенческом уровне молодые, так или иначе, воспринимают ценностные ориентации старшего поколения, поэтому протестность молодых часто принимает декларативные формы. С другой стороны, поколение

⁷⁵ См.: Вишневский Ю.П., Шапко В.Т. Социология молодежи. С.216-220.

«родителей» не может прожить свою молодость заново, более того, прожить в новых условиях и в новой стране. Проницательная М.Мид писала об этом еще полвека назад: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: "Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым". Но сегодня молодые могут им ответить: "Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь". Подобно первому поколению пионеров, нас обучили навыкам, привили нам уважение к ценностям, лишь частично отвечающим новому времени... Мы все еще цепляемся за веру, что дети, в конце концов, будут во многом напоминать нас. Однако этой надежде сопутствуют страхи: дети на наших глазах становятся совсем чужими, подростков, собирающихся на улицах, следует бояться, как передовых отрядов вторгшихся армий. В прошлом всегда были взрослые, знавшие больше, опыт которых был больше, чем знание и опыт любого молодого человека. Сегодня же вдруг во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ»⁷⁶.

Столь пространную цитату извиняет лишь то, что она удивительно созвучна сегодняшней ситуации, умонастроениям, переживаниям старшего поколения, что фиксируется социологическими исследованиями. Эти проблемы удачно отражены в ряде публикаций ВЦИОМ⁷⁷. «Отцы» все более ощущают иррациональность сознания, его пропитанность мифами и идеологическими миражами, его неадекватность современной жизни. Какой же опыт передать детям? «Учитесь на наших ошибках?», «Не будьте такими, как мы?».

Актуальность изучения ценностных ориентаций молодежи обусловила появление целого ряда работ, посвященных разным аспектам этой проблемы. В социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях изучаются структура и динамика ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте; роль ценностных ориентаций в механизме социальной

⁷⁶ Мид М. Культура и преемственность. URL: <http://www.uic.nnov.ru/pustyn/lib/mid.ru.html>.

⁷⁷ Дубин Б. Старшие и младшие. Три поколения на переходе // Дружба народов. 1994. №2; Дубин Б. Зеркало юности // Свободная мысль. 1993. №9; Левада Ю. Уходящая натура? // Знамя. 1992. №6.

регуляции поведения; взаимосвязь ценностных ориентаций с профессиональной направленностью и авторитаризмом и т.д. Исследуется специфическая роль содержательно-смысловых и структурно-динамических характеристик системы ценностных ориентаций личности; роль личностного общения в становлении системы ценностных ориентации; влияние профиля образования на формирование системы ценностей⁷⁸.

Важно понимать, в какой степени и в чем совпадают/расходятся ценностные ориентации школьников и их родителей, учеников и педагогов. Может быть, за два десятка лет жизни в кризисном, а затем относительно стабильном обществе что-то изменилось, и этот разрыв не так велик, как был в 90-е годы? Тем более что родители современных школьников большей частью воспитывались уже в постсоветское время. Работа по развитию ценностно-нормативного компонента личности современного российского подростка требует совместных усилий молодых людей, их родителей и, конечно учителей. Чтобы организовать подобную деятельность, необходимо хорошо представлять, каковы исходные приоритеты всех участников. Например, что демонстрируют нам подростки – свою самостоятельность или воспроизводят установки родителей на необходимость «сильной руки»? Определение ценностных ориентаций педагогов позволяет лучше понять потенциал изменения пространства школы, пространства взаимодействий участников образовательной деятельности, развития их субъектности.

Подводя итоги, можно определить проблемное поле эмпирического исследования ценностных ориентаций участников образовательной деятельности:

- изучение наиболее распространенных ценностных ориентаций;

⁷⁸ См.: Авдеевская Е.П. Особенности ценностно-нормативной социализации в юношеском возрасте в ситуации социальной нестабильности / Под ред. В. С. Собкина. Т. 1. Вып.2. М., 1994; Бобнева Н.И. Феноменология ценностных систем личности // Вестник ГНФ. 1996. №1; Бойко Е.А. Социальное самочувствие молодежи. Новосибирск, 1995; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи; Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентации в период социальной трансформации // Социс. 2002. № 1; Ценности социальных групп и кризис общества / Отв. ред. Н.И. Лапин. М.: ИФАН, 1991 и др.

- выявление их иерархии ценностных ориентаций;
- определение типологических характеристик ценностных ориентаций;
- сравнение ценностных ориентаций учеников, их родителей и учителей (как главных агентов социализации и субъектов образовательного процесса).

Для решения конкретных исследовательских задач рассмотрим варианты интерпретации основных понятий. Остановимся на самых важных аспектах, например, способах выявления *преобладающих ценностных ориентаций участников образовательной деятельности*, что предполагает внутреннее различие ценностных ориентаций. Типологии ценностных ориентаций могут быть выстроены по разным основаниям. Приведем некоторые из них, описанные в социологической литературе.

1. Поскольку ценностные ориентации возникают всякий раз при встрече определенного уровня потребностей и определенных ситуаций их удовлетворения, В.А. Ядов считает возможным, опираясь на классификацию потребностей, предложенную Г.Г. Дилигенским, выстроить ценностные ориентации по следующему основанию – с какой группой тот или иной человек в наибольшей степени отождествляет свое существование. На первом месте стоит отождествление с потребностями своего «Я», далее идут потребности ближайшего семейного окружения, потом потребности многочисленных контактных групп и коллективов и, наконец, потребности целостной социальной системы. Развитие личности В.А. Ядов соотносит именно с прохождением этой «цепочки»⁷⁹.

2. Г. Олпорт, П. Вернон и Дж. Линдзей выделяют шесть типов ценностных ориентаций – в соответствии с направленностью основных интересов: познавательно-теоретические, экономические, политические, социальные, религиозные и эстетические.

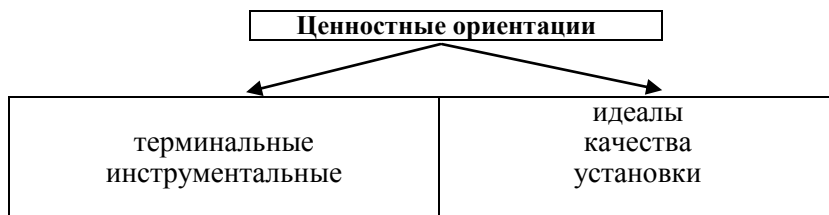
3. В известной типологии М. Рокича различаются два класса ценностей, а следовательно, и ценностных ориентаций – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности определяются им как убеждения в том, что какая-то цель индивидуального существования, с личной и общественной точек зрения, стоит того, чтобы к ней стремиться, желать ее.

⁷⁹ См.: Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979.

Инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий, с личной и общественной точек зрения, является предпочтительным в любых ситуациях.

4. В известном общероссийском исследовании «Наши ценности сегодня» (1990-1994 гг.), проведенном под руководством Н.И. Лапина, выделялись следующие ценности: витальные, интеракционистские, социализирующие и смысложизненные⁸⁰.

Исзучаемые ценностные ориентации в нашем исследовании могут быть представлены в виде следующей схемы:



Исследование ценностных ориентаций базируется на уже упоминавшейся концепции М. Рокича. Выделяется два класса ценностей: те, что значимы сами по себе (терминальные) и те, которые используются для достижения обычных целей (инструментальные). В качестве *терминальных ценностей* (т.е. к чему стоит стремиться в жизни) рассматриваются такие: любовь, счастье, безопасность, удовольствие, свобода, дружба, красота, признание, уважение, надежная семья, равенство, всеобщий мир и т.д. В качестве *инструментальных ценностей* обычно рассматриваются средства, с помощью которых реализуются поставленные цели, а также личностные черты, которыми должен обладать человек: ответственность, интеллигентность, честность и т.д. Безусловно, различение этих ценностных ориентаций весьма условно. Так, например, свобода может рассматриваться и как терминальная, и как инструментальная ценность.

В наших исследованиях терминальные ценностные ориентации представлены в *наборе значимых* ценностей, в который вошло 15 наименований: профессионализм, свобода, независимость, дружба, самореализация, хорошее образование, семья, власть, любовь, здоровье, карьера, дети, деньги, хорошая работа, слава,

⁸⁰ См.: Кризисный социум. Наше общество в трех измерениях / Под ред. Н.И.Лапина. М., 1994.

удовольствие. Обычно, если не сказать традиционно, индивиды демонстрируют определенный набор ценностей, который включает в себя такие составляющие, как *семья, любовь, дружба* или, иными словами, так называемые «вечные» ценности. Поэтому в исследовании мы пытались разнообразить данный набор за счет ценностей, которые не являются обязательными, не трактуются однозначно как необходимые.

В частности, предлагается такая ценность, как *профессионализм*, который в большей степени свойственен западной культуре и в силу ряда причин может быть отвергнут нашими гражданами. Насколько важен профессионализм для педагогов и родителей? Что для молодых более значимо в их будущей профессии: заработная плата, престиж, общение, хорошие условия труда, возможность творчества, экономия усилий, зарубежные командировки? Можно говорить о наличии / сформированности данной ценностной ориентации, если подростки ориентированы на содержательные аспекты, возможность проявить себя в будущей сфере деятельности.

Еще одна ценность, зафиксированная в инструментарии – *свобода*, ее значимость была выявлена в исследовании «Социальная компетентность взросления»⁸¹. Молодые люди рассматривают *взросление в современном обществе как развитие личности*. Просто научиться следовать существующим нормам – это характеристика взрослого советского человека, это особенность взросления родителей подростка в «брежневскую» эпоху⁸². Личностное развитие сегодня – возможность противостоять внешнему давлению. Употребление алкоголя, курение в таком случае рассматривается как своего рода проба: «Я должен сам понять, нужно мне это или нет», – рассуждает подросток. *Личностное развитие, таким образом, включает в себя собственное ценностно-нормативное «творчество» как необходимую часть взросления*. Рациональность подобного творческого подхода связана также с «нормативно-ценностной гибкостью» данного возраста. Информация к молодым людям поступает постоянно и может быть крайне противоречивой, что в

⁸¹ Веселкова Н., Прямикова Е. Социальная компетентность взросления. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005.

⁸² См.: Веселкова Н., Прямикова Е. Там же.

результате меняет их личностные приоритеты.

Для молодых насущно необходимым является право самостоятельного принятия решений – это основа развития субъектности, понимаемой как возможность и способность определять собственную жизнь, которой как они считают, были фактически лишены их родители. Тем не менее, это не предусматривает отказа от вечных или родительских ценностей в целом, подростки просто не хотят принимать их на веру, а стремятся к осмысленному созиданию собственной системы жизненных координат. Это согласуется с выводами английского исследования «Ценности молодежи и переход ко взрослости» (1996-1999 гг.): «Молодые люди имеют сложные ценностные системы и вовлечены в серьезную эмоциональную и этическую работу по конструированию своей идентичности и проживанию своей жизни»⁸³. Такое понимание связано с высокой изменчивостью норм в современном обществе. Многоликость и конкурентность общества, непригодность, как считается, ценностей и опыта родителей для жизни детей и многое другое создают ситуацию, когда недостаточно просто выбирать из готового и воспроизводить какие-либо образцы мировоззрения и поведения – необходимо самим понимать происходящее.

Если рассматривать рефлексивность как склонность (потребность и ее реализацию) к осмыслению своего места в мире, то она широко представлена в материалах исследования «Социальная компетентность взросления»⁸⁴. По данным этого исследования, социальное мышление молодых рефлексивно и критично, что вполне соответствует особенностям жизни в современном обществе. Подростки считают *самостоятельность мышления* необходимым качеством взрослого человека, процесс взросления для них непосредственно связан с *творческим развитием представлений о мире*, что также является частью образования. Для молодых людей очень важна *реалистичность их представлений*, они считают это едва ли

⁸³ Thompson R., Holland J. Youth Values and Transition to Adulthood: An empirical investigation. London: South Bank University, Family & Social Capital ESRC Research Group, 2004. No.4. P.12.

⁸⁴ См. также: Омельченко Е. Культурные практики и стили жизни российской молодежи в конце XX века // Рубеж (альманах социальных исследований). 2003. N18. С.145-166. URL: http://ecsocman.edu.ru/images/pubs/2003/12/27/0000141486/18_07.pdf.

не решающим признаком взрослости. В то же время молодые люди стараются избегать прямолинейности и однозначных оценок. Показательна их постоянная готовность спорить, обсуждать, аргументировать.

Данные подобных исследований нуждаются в подтверждении. Исследование «Социальная компетентность взросления» проводилось в г.Екатеринбурге, таким образом, представлялось целесообразным сравнить ситуацию в различных типах поселений. Возможно, молодые жители сел и маленьких городов настроены менее радикально. Именно поэтому *свобода, независимость* были включены в список ценностей, предложенный респондентам для выбора. Для понимания особенностей «ценностного портрета» поколения важен набор ценностей, например, сочетание свободы и удовольствий может говорить об ориентации подростка на потребление, и тогда свобода будет рассматриваться как безграничная возможность удовлетворения своих потребностей, то есть практический аспект в его не самом оптимальном варианте.

Ценностные ориентации, понимаемые как *идеалы*, представлены в результатах исследования несколькими сюжетами: *базовыми ценностными* ориентациями, выбранными респондентами (терминальными – в предыдущей классификации); *жизненными планами* выпускников школ.

Познавательные ценностные ориентации исследовались через отношение к образованию вообще и отношение к школе, в частности. Для изучения отношения подростков и родителей к школьной среде была применена методика семантического дифференциала. Предлагалось выразить свое отношение к школе через ряд ассоциаций, что выявляло, прежде всего, эмоциональное восприятие школьной жизни.

С помощью семантического дифференциала отношение к школе измерялось по следующим параметрам: социально-психологический комфорт, мотивация к обучению – с этим непосредственно связана направленность педагогов на использование активных методов обучения, – оценка учениками статуса школы. Использовались следующие ассоциации, демонстрирующие эти параметры:

- уровень социально-психологического комфорта школьников (теплая – холодная, добрая – злая, родная – чужая, светлая – темная);

- наличие интереса, мотивации к получению образования в рамках данного учреждения, насыщенность школьной жизни (веселая – грустная, полная – пустая, умная – глупая, интересная – скучная);
- направленность педагогического коллектива на развитие активности учащихся (быстрая – медленная, активная – пассивная, открытая – замкнутая);
- оценку статуса школы (большая – малая, сильная – слабая, сложная – простая, новая – старая, обыкновенная – исключительная).

Отношение к школе является почти прямым следствием понимания цели и ценности школьного образования, возможностей реализации данной цели. Для этого используется вопрос: «Как Вы думаете, для чего необходимо школьное образование?». В данном случае необходимо было понять – насколько школьники готовы играть по правилам «взрослых» организаторов данного процесса? В итоге, получился единый блок ценностных ориентаций: отношение к школе – понимание цели школьного образования – оценка удовлетворенности своего нынешнего состояния.

Изучение интерпретации *успеха* и способов его достижения, выделенное нами в самостоятельную исследовательскую задачу, на самом деле являлось одной из составных частей исследования ценностных ориентаций в целом. Важно было понять, какой смысл вкладывают выпускники в понятие «успех», какие способы считают приемлемыми для его достижения. Понимание успеха позволило выявить особенности соотношения инструментальных и терминальных ценностей.

Феномен успеха с середины XX столетия привлек внимание западных психологов и социологов. Достаточно сказать, что с конца 1950-х гг. в западной социальной психологии «стремление к успеху» было признано одним из главных социокультурных мотивов человеческой деятельности. Инициатором этого направления, в котором исследовались социально-психологические механизмы формирования установки на успех в больших и малых сообществах, был Д.Мак-Клееллан, определивший мотивацию достижения как стремление проявить более высокую степень собственных способностей и усилий при достижении успеха. В работах Д.Аткинсона отмечалось,

что активность личности определяется двумя противоположно направленными феноменами: мотивом стремления к успеху и мотивом избегания неудачи.

Социально-психологические исследования 1970-1980-х годов способствовали выдвижению гипотезы о так называемом «страхе успеха». Так была определена психологическая установка на избегание успеха как в смысловом пространстве, так и в профессиональном измерении. Позднее, впрочем, стало ясно, что дело не в «страхе успеха», а в амбивалентности профессиональных стратегий человека. Новые социально-психологические замеры и экспериментальные исследования привели большую часть американских и западноевропейских психологов к выводу, что в массовом сознании современного общества старая формула успеха – «индивидуализированный успех через соревнование» была заменена новой формулой с иным содержанием – «личный успех через кооперацию».

Что касается отечественной науки, то у нас вплоть до начала 1990-х гг., по справедливому замечанию О.И.Ефремовой⁸⁵, понятие «успех» не получило своего научного статуса. В теоретических и эмпирических исследованиях и даже в учебной литературе понятие «успех» также употребляется в разных значениях. *Именно поэтому в нашем социологическом исследовании вопрос о том, «что такое успех», был сформулирован как открытый, с предложением респондентам выстроить собственный ассоциативный ряд.*

Нам представляется, что интерпретация результатов может и должна быть связана с четким различием «личностного» и «общественного» успеха». Универсальным и свойственным любой культуре является понимание личного успеха как результата определенных целенаправленных индивидуальных действий. В такой трактовке успех во всех культурах достаточно четко дистанцируется от понятий «удача», «везение» – как результата случайного стечения обстоятельств, следствия расположения звезд, уникальных врожденных способностей, «дара свыше» и т.п. Успех, в

⁸⁵ См.: Ефремова О.И. Успех как социокультурный феномен. Ростов-н/Д., 1993.

противоположность удаче, есть *умение* индивида распорядиться всеми данными ему ресурсами (включая талант и другие возможности, в том числе ситуативные). Фактически, представление индивида о личностном успехе есть представление *об успешности процесса реализации своей жизненной стратегии*.

«Общественный», «социальный» успех предполагает несколько иное содержание. Это, скорее, достижение значимых результатов в профессиональной деятельности и связанные с ними авторитет и уважение окружающих; высокое общественное положение, престиж и влияние на других людей; общественное признание, известность⁸⁶.

Признание, или, иначе, реферирование успеха, представляет собой соотнесение результатов с некими нормативами и приходит только в том случае, если удалось превысить установленные нормативы, т.е. стандартный уровень. При этом «превышение планки» важно как для «общественного успеха», базирующегося на внешних социетальных нормах, так и для «личного», ориентированного на индивидуальные стандарты.

Подытожив сказанное, можно определить *успех* как положительно оцененное достижение, значимо превысившее социетальные либо личностные нормативы, итог целенаправленной и эффективно организованной человеческой деятельности.

Для того чтобы достичь успеха, нужно определить *средства*, поэтому требуется изучать не только модели самого успеха, но и наиболее предпочтительные для наших респондентов необходимые способы его достижения. Специфика соотношения цели и средств – одна из важнейших при анализе структуры успешной деятельности. Говоря о цели, мы не можем не говорить и о средствах ее достижения. Цель без средств бесперспективна, а средства без цели бессмысленны, к тому же они не могут автоматически/механически совпадать друг с другом даже при несомненной успешности деятельности.

Соотношение цели и средств ситуационно, вариативно и зависит не только от наличия или отсутствия способов

⁸⁶ См.: Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха. Дисс... канд. психол. н. СПб, 1997.

достижения успеха, но и от возможности их реализации в соответствующей моменту обстановке. Ведь, средства имеют, так сказать, вторичную природу, то есть не «заимствуются» напрямую, в готовом виде, из окружающего мира, а создаются самим субъектом. Степень осмысленности оптимального соотношения цели и средств входит в базовые характеристики субъекта деятельности. Причем, варианты такой осмысленности могут проявляться в разных стратегиях субъекта – от пессимизма до авантюризма.

Сочетание ответов на вопросы об успехе и средствах, необходимых для его достижения, позволило выявить ведущую модель успеха. В определении данной модели мы исходили из типологий, предложенных исследователями:

- успех-популярность, успех-признание, успех-преодоление / самопреодоление, успех-призвание (Г.А.Тульчинский)⁸⁷;
- советская модель «через образование – в интеллигенцию, приоритет духовных ценностей над материальными», американская модель «с помощью упорного труда – к богатству как награде за труд», гедонистическая модель «с возможно наименьшей растратой усилий – к богатству как источнику наслаждений», аскетическая модель «с помощью отказа от материальных наслаждений к достижению некой идеальной, духовной цели» (О.Ю. Ключкова)⁸⁸.

Мы осветили только несколько аспектов интерпретации основных исследовательских понятий с целью обозначить нашу позицию по вопросу изучения образовательного пространства школы. Основной акцент сделан на определении отношений между участниками образовательного процесса, проявлении ими субъектности, понимания своих позиций и дистанцирования в ходе взаимодействия. Ценностные ориентации являются основополагающими в отношении всех участников к образованию, определяют базовые цели, являются основой взаимодействий в пространстве школы.

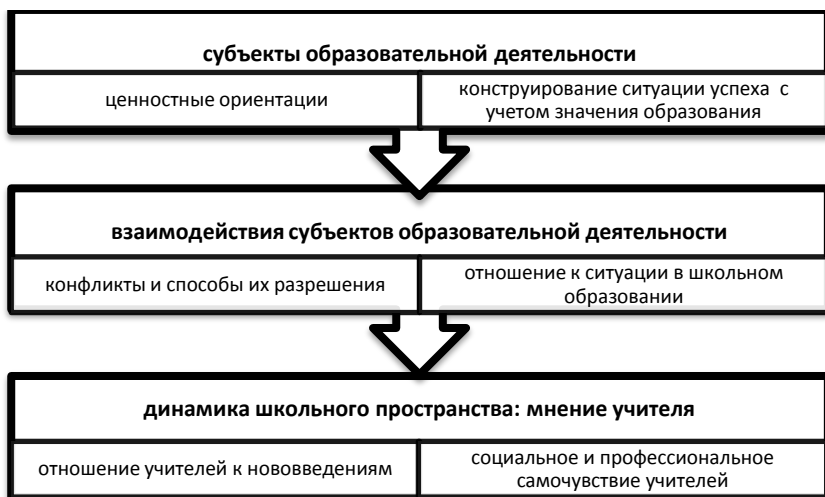
⁸⁷ См.: Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех. О философии поступка. Л., 1990.

⁸⁸ См.: Ключкова О.Ю. Модель успеха как фактор профессионального выбора. Дисс... канд. социол. н. М., 2003.

Глава 2. Субъекты образовательной деятельности в пространстве школы: ценностные ориентации и особенности взаимодействий

Особенностью исследований, проводимых социологами УрГПУ, всегда было внимание к конкретным проблемам. В фокусе находились все субъекты образовательной деятельности – ученики, учителя, родители. На первом месте часто оказывались учителя, что было связано с процессом реформирования школьного образования и их непосредственной включенностью в рассматриваемые изменения. Обращение к концепции пространства было уже вторичным – как необходимость подвести итоги почти десятилетнего периода исследований. В силу того, что в большинстве исследований использовались и качественные, и количественные методы, такой подход представляется возможным.

Рис. 1. Результаты исследований.



На рис. 1 показана логика развертывания исследований, результаты которых обобщены в данной главе. За «кадром» остались данные, которые были уже опубликованы. Результаты, представленные в этой главе, фактически не публиковались. Данные 2007 года сравнивались с цифрами 2012 года. Отношение учителей к нововведениям (2010 г.) частично подкреплено результатами, полученными в 2014 году.

2.1 Ценностные ориентации субъектов образовательной деятельности

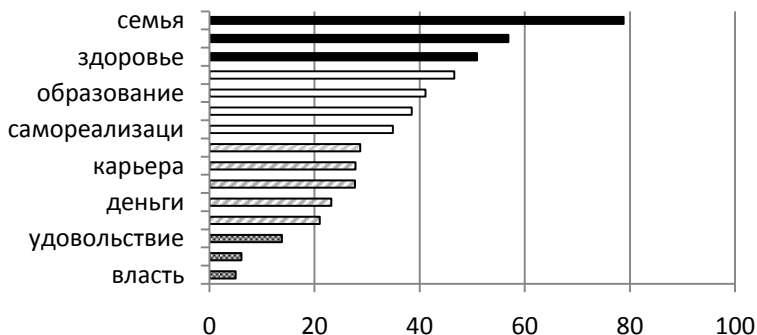
Социолог, изучающий ценностные ориентации, всегда сталкивается с проблемой, как их изучать. Сегодня в этой области социологического знания существует колоссальный спектр возможностей, веер самых разнообразных методик. Выбранный в данном исследовании вариант состоял в том, что респондентам был предложен набор, состоящий из 15-ти слов-ценностей, из которых нужно было выбрать 5 наиболее значимых. При этом очевидно, что в этом наборе было важно все: и семья, и образование, и деньги, и удовольствие. Тем не менее, необходимость выбора задавала ситуацию «конкуренции», требовала от участников исследования расстановки приоритетов.

Одной из задач исследования 2012 г. было определение динамики ценностных ориентаций учащихся Свердловской области, их родителей и педагогов в сравнении с результатами исследования 2007 г. Именно поэтому была использована модель, реализованная в исследовании 2007 г.

Ценностные ориентации учащихся.

Для учеников Свердловской области характерны общие тенденции, свойственные этой возрастной группе в целом. На первом плане – приоритеты *приватной, частной жизни*: семья, здоровье и дружба, – которые были выбраны в качестве самых значимых позиций большинством школьников (от 50 до 80 % респондентов).

Рис.2. Ценности школьников (% от ответивших).



Полученные данные позволили выстроить иерархию ценностных ориентаций учеников и разделить всю совокупность ответов на 4 условные группы:

✓ *доминирующие ценности* – их выбрали от 50 до 78 % школьников – это, как уже отмечалось, ценности *частного, частного характера*;

✓ *существенные ценности* – за них «отдали голоса» от 30 до 50% респондентов – любовь, образование, свобода и самореализация. Представляется, что их можно в целом охарактеризовать как *ценности-двойники*: они могут выступать как терминальные, ценности-цели (например, образование значимо само по себе, потому что интересно, увлекательно и т.д.), так и как инструментальные, ценности-средства, способы достижения поставленных жизненных целей (образование значимо потому, что это необходимый ресурс для получения хорошей работы, солидного заработка, продвижения по карьерной лестнице и т. п.);

✓ *периферийные* – они отмечены 15-30% школьников – профессионализм, дети, свобода, деньги, карьера. Эти ценности представляются периферийными не только с точки зрения их «удаленности» от вершины иерархии, но и с точки зрения «отложенности» их осуществления, это своего рода *футуро-ценности*, ценности-ожидания.

✓ *рецессивные* – их указали от 5 до 13 % информантов – слава, власть, удовольствие. Это ценности престижного, *гедонистического* характера.

Табл.1

Структура ценностных ориентаций школьников
в зависимости от типа поселения.

Ценностная ориентация	Город-гигант	Крупный город	Большой город	Средний город	Малый город	Село	В целом:
1	2	3	4	5	6	7	8
Власть	4,7	2,4	5,4	6,3	5	6,1	5
Слава	5,3	6	9,5	8,6	5,3	4,3	6
Удовольствие	15	11,9	14,9	17,2	9,5	15,7	13,6
Профессионализм	21,6	17,9	13,5	28,1	21,4	16,5	20,9
Деньги	25,6	13,1	29,7	17,2	21,8	32,2	23,5
Дети	23	31	32,4	35,9	29	24,3	27,8

Продолжение табл. 1							
1	2	3	4	5	6	7	8
Карьера	27	21,4	27	25,8	30,9	32,2	28
Свобода	29,5	25	43,2	25	29,4	23,5	28,8
Самореализация	30,4	45,2	45,9	30,5	37	32,2	34,8
Работа	42	33,3	27	42,2	35,1	41,7	38,3
Образование	42,9	38,1	32,4	30,5	42,7	50,4	40,9
Любовь	48	61,9	44,6	47,2	46,2	36,5	47
Здоровье	51,7	47,6	48,6	44,5	52,3	59,1	51,2
Дружба	59,9	59,5	44,6	57,8	53,4	58,3	56,5
Семья	76,5	89,3	77	77,3	79,8	80	79

Важно отметить, что ценностные ориентации учеников оказались нечувствительны или малочувствительны к таким факторам, как тип школы, статус территории, материальное положение семьи. Что касается различий по полу, то они любопытны, но вполне объяснимы: девушки несколько чаще, чем юноши, выбирают в качестве ценности семью (82 против 71 %) и самореализацию (38 против 28%), в то время как юноши акцентируют свое внимание на дружбе (63 против 52%) и профессионализме (26 против 16%).

Некоторые различия мы обнаружили при анализе рейтингового порядка ценностей по различным типам поселения (см. табл.1). Как видно из таблицы, у сельских школьников в разряд доминирующих ценностей попало «образование» – эту позицию выбрала половина респондентов. Кроме того, они чаще, чем городские ученики, указывали на ценность денег, карьеры. Это вполне объяснимо: миграционные настроения сельских школьников были зафиксированы еще пять лет назад (в 2007 г.). Они в большей степени, чем их сверстники, настроены на отъезд из родного села в город для получения образования (среднего профессионального или высшего). Более того, родители поддерживали их в этом стремлении. Таким образом, образование является для сельских школьников очевидным лифтом социальной мобильности, а карьера и деньги – более значимыми, чем для городских, существенными ценностями.

По результатам исследования городского пространства мы можем заключить, что причиной переезда в более крупное поселение не только сельских

школьников, но и жителей малых и даже средних городов, является как стремление улучшить свою социальную позицию, так и желание сделать жизнь более разнообразной. Более крупный город как пространство возможностей привлекает молодежь, и это важная часть развития личности, поэтому стратегия сохранения численности средних и малых поселений должна измениться⁸⁹. Власть должна ориентироваться не только на удержание молодежи после окончания школы (например, посредством увеличения количества бюджетных мест в колледжах, расположенных в этих поселениях), но и создавать комфортную среду, приближенную к городской жизни, с целью пополнения населения людьми самого разного возраста. Осмысленный выбор поселения, а не «обреченная» включенность позволяет территории развиваться именно за счет креативного потенциала самого населения.

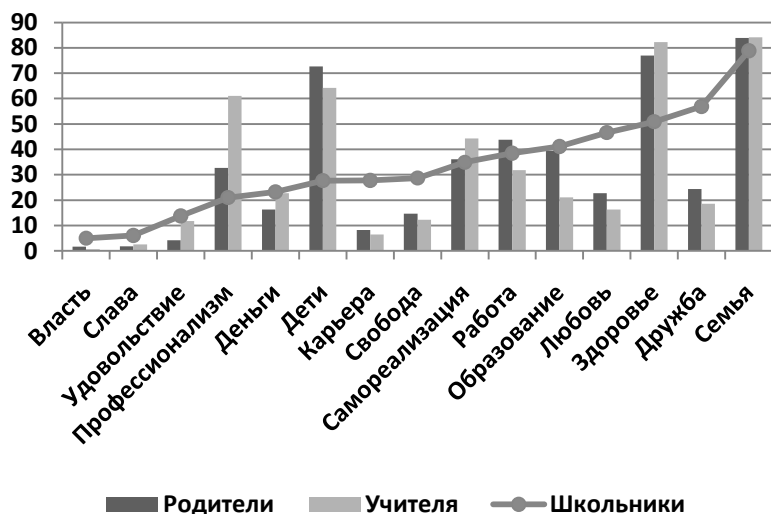
Сравнительный анализ ценностных ориентаций учителей, учеников и их родителей.

В анкете «взрослых» был предложен тот же набор ценностей и поставлена та же задача – выбрать только 5 наиболее важных из них. Отметим, что все респонденты весьма серьезно отнеслись к просьбе исследователей. Об этом свидетельствует среднее количество выборов: почти все школьники, откликнувшись на нашу просьбу, отметили 5 наиболее значимых позиций, у учителей и родителей – средний показатель – 4,8. Все это позволило корректно сопоставить ценностные ориентации различных групп респондентов.

Каковы же итоги, насколько школьники и в чем похожи/отличны от «взрослых»? Кратко обозначим основные выводы, к которым можно прийти, сравнивая ценностные системы трех групп (см. рис. 3).

⁸⁹ Данные проекта «Места памяти в молодых уральских городах: особенности построения идентичности» (исследователи – Вандышев М.Н. (руководитель проекта), Веселкова Н.В., Прямикова Е.В.). Поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области в 2013-2014 гг. (№13-13-66010).

Рис.3. Ценности школьников, учителей и родителей.



Прежде всего отметим, что максимальное сходство всех трех групп наблюдается относительно рецессивной группы ценностей: слава, удовольствие, власть. Они находятся внизу ценностной пирамиды и учеников, и учителей, и родителей.

Второе обстоятельство, которое обращает на себя внимание, состоит в том, что ценностные системы *учителей* и *родителей* весьма схожи⁹⁰ – и это дает основание надеяться на возможность конструктивного взаимодействия этих субъектов образовательного процесса. Во всяком случае, это может служить хорошей основой для согласованных действий, для выработки общей стратегии и тактики «взрослых». При этом для учителей более значима, чем для родителей, такая позиция, как *профессионализм*, что, на наш взгляд, связано с самим характером педагогической деятельности. Напротив, родители чаще, чем учителя, ориентируются на *образование* и *работу*, то есть на упоминавшиеся ценности-средства.

⁹⁰ Это заметно на рисунке и подтверждается высоким значением коэффициента ранговой корреляции Спирмена (0,9).

Табл.2

Структура ценностей школьников, учителей и родителей.

Ценности	Родители		Учителя		Школьники	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Семья	83,9	1	84,2	1	78,8	1
Дружба	24,3	8	18,5	9	56,9	2
Здоровье	76,9	2	82,3	2	50,9	3
Любовь	22,7	9	16,3	10	46,6	4
Образование	39,4	5	21,1	8	41,1	5
Работа	43,8	4	31,8	6	38,5	6
Самореализация	36,1	6	44,3	5	34,9	7
Свобода	14,7	11	12,2	11	28,7	8
Карьера	8,2	12	6,4	13	27,8	9
Дети	72,7	3	64,2	3	27,7	10
Деньги	16,3	10	22,7	7	23,2	11
Профессионализм	32,7	7	61	4	21	12
Удовольствие	4,2	13	11,7	12	13,8	13
Слава	1,8	14	2,6	14	6,1	14
Власть	1,6	15	0,6	15	5	15

Наконец, анализ не просто процентного наполнения, но и рейтингов ответов всех наших информантов явно свидетельствует о *поколенческом ценностном разрыве*. Для более глубокого анализа взаимосвязи между ценностными ориентациями всех субъектов образовательного процесса был использован коэффициент Спирмена. Расчет коэффициента показывает наличие сильной связи между ценностями родителей и учителей ($r=0,9$), более слабой – между ценностями родителей и учеников (показатель является умеренным: $r=0,7$), а между ценностями учителей и школьников зазор становится еще больше (r составляет 0,5). Это означает, что структуры ценностей поколения «родителей» и «учителей» более схожи, чем структуры ценностей респондентов разных поколений: «взрослые» и

«дети». Так, например, такие ценности, как свобода, дружба, любовь и карьера в большем почете у молодых, в отличие от «взрослых», у которых на первый план выходят дети, здоровье и профессионализм. Вероятно, именно эта иерархия ценностей задает дистанцию между «молодыми» и «взрослыми».

Мы отдаем себе отчет в том, что речь в данном случае идет об исследовании базовых ценностей, которые фигурируют в качестве терминальных, ценностей-идеалов. С этой точки зрения, например, можно говорить об устойчивой ценности семьи как таковой – в представлениях выпускников. И хотя выпускники, конечно же, экстраполируют свое отношение к родительской семье на этот социальный институт в целом, можно предположить, что катастрофические оценки фамилистских ценностей молодежи несколько преувеличены. Более того, выбор этих ценностей в данной возрастной группе относительно стабилен и фиксируется в различных социологических исследованиях. Так, например, исследование, проведенное в начале 90-х гг. в Екатеринбурге, зафиксировало первенство этих же ценностей: хорошее здоровье, общение с близкими и друзьями, любить и быть любимым⁹¹.

Динамика ценностных ориентаций учеников, их родителей и учителей за период с 2007 по 2012 гг.

Сравним полученные данные в 2012 г. с результатами исследования 2007 г. Прежде всего, необходимо отметить, что за прошедшие пять лет в структуре ценностей выпускников мало что изменилось. И это не удивительно, ведь речь идет о базовых ценностях, для которых характерна инертность, устойчивость.

⁹¹ См.: Система образования Свердловской области: проблемы, тенденции, перспективы. Информационно-аналитический отчет по материалам социологических исследований. Екатеринбург, 1992. Ч.1. С.112.

Табл.3

Динамика ценностных ориентаций выпускников (2007 и 2012 гг.).

Ценности	2012		2007	
	%	Ранг	%	Ранг
Семья	78,8	1	68,6	1
Дружба	56,9	2	50,6	4
Здоровье	50,9	3	59,4	2
Любовь	46,6	4	54,9	3
Образование	41,1	5	35,3	7
Работа	38,5	6	42,2	5
Самореализация	34,9	7	27,9	10
Свобода	28,7	8	37,1	6
Карьера	27,8	9	31,3	8
Дети	27,7	10	23,8	11
Деньги	23,2	11	28,4	9
Профессионализм	21	12	19,1	12
Удовольствие	13,8	13	11,3	13
Слава	6,1	14	3,1	15
Власть	5	15	4,5	14

Как свидетельствуют данные таблицы №3, наибольшая стабильность (и с точки зрения наполнения, и с точки зрения рангов) свойственна рецессивным ценностям – власть, слава, удовольствие – их по-прежнему выбирают в качестве значимых не более 13% школьников. Стабильна и «четверка» доминирующих ценностей – семья, дружба, здоровье и любовь. Изменения, которые произошли в отношении этих ценностей, нам представляются незначительными: несколько увеличилось количество тех, кто выбирает такую (и без того – самую значимую) ценность, как «семья».

Более существенные изменения коснулись рейтингов таких ценностей, как образование и самореализация – они переместились с 7 на 5 и с 10 на 7 места соответственно (хотя количество выборов изменилось незначительно). С другой стороны, снизился рейтинг такой ценности, как свобода (с 6 до 8 места), и выбирать ее выпускники стали заметно реже. Прежде всего отметим, что максимальное сходство всех трех групп наблюдается относительно рецессивной группы ценностей: слава, удовольствие, власть. Они находятся внизу ценностной пирамиды и учеников, и учителей, и родителей.

Ценностные ориентации учителей за прошедшие 5 лет продемонстрировали еще большую стабильность и устойчивость.

Табл.4

Динамика ценностных ориентаций учителей (2007 и 2012 гг.).

Ценности	2012		2007	
	%	Ранг	%	Ранг
Семья	84,2	1	79,9	2
Здоровье	82,3	2	82,8	1
Дети	64,2	3	65,7	3
Профессионализм	61	4	56,7	4
Самореализация	44,3	5	49,5	5
Работа	31,8	6	34,0	6
Деньги	22,7	7	21,4	7
Образование	21,1	8	18,9	10
Дружба	18,5	9	15,4	11
Любовь	16,3	10	20,3	9
Свобода	12,2	11	20,4	8
Удовольствие	11,7	12	5,0	12
Карьера	6,4	13	4,7	13
Слава	2,6	14	0,4	15
Власть	0,6	15	0,6	14

Существенные изменения претерпели ранговые позиции двух ценностей: образование и свобода. В одном случае образование переместилось на более высокую позицию (с 10 на 8 место), стало рассматриваться как более важная и значимая ценность. Во втором случае свобода, напротив, спустилась с 8 на 11 место.

Еще меньшие изменения претерпела структура ценностей родителей за прошедшие пять лет (см. табл. 5).

Таким образом, можно сделать вывод, что ценностные ориентации учеников, их родителей и учителей изменились незначительно. Трансформация коснулась лишь таких ценностей, как самореализация, свобода и образование. Наши респонденты стали отдавать большее предпочтение таким

ценностям, как образование и самореализация, и несколько меньшее – свободе. Подобная динамика может косвенно свидетельствовать о переходе нашего общества из «революционного» в «спокойное, стабильное» состояние. Пыл 90-ых годов XX в. угасал медленно, в 2012 г. более актуальными стали вопросы, связанные с построением профессиональной карьеры, обеспечением материального благосостояния. Поэтому значение образования как возможности повышения своего статуса росло, тем более если речь шла о приоритетах.

Табл. 5

Динамика ценностных ориентаций родителей (2007 и 2012 гг.).

№	Ценности	2012		2007	
		%	Ранг	%	Ранг
	Семья	83,9	1	80,5	1
	Здоровье	76,9	2	79,4	2
	Дети	72,7	3	69,4	3
	Работа	43,8	4	51,6	4
	Образование	39,4	5	33,6	5
	Самореализация	36,1	6	30,4	7
	Профессионализм	32,7	7	32,1	6
	Дружба	24,3	8	18	10
	Любовь	22,7	9	25,9	8
	Деньги	16,3	10	22,6	9
	Свобода	14,7	11	17,7	11
	Карьера	8,2	12	7,2	12
	Удовольствие	4,2	13	3,1	13
	Слава	1,8	14	0,4	15
	Власть	1,6	15	1,1	14

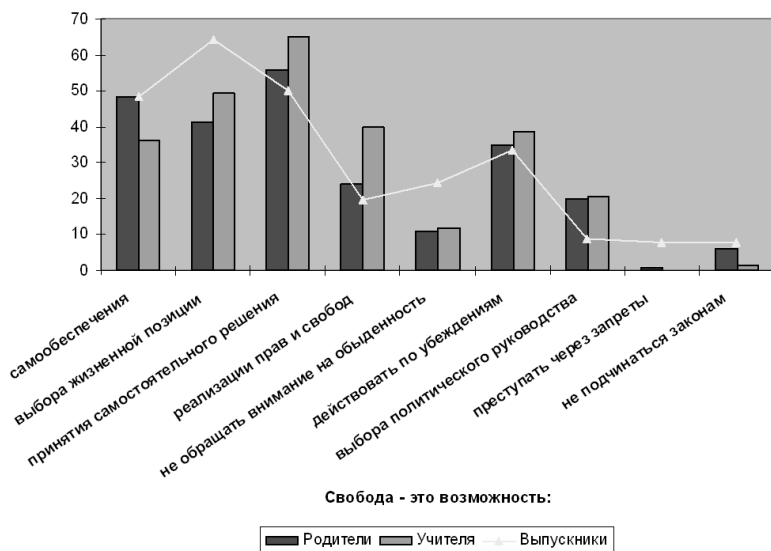
Интерпретация «свободы».

Особого внимания заслуживает такой сюжет, как интерпретация понятия «свобода» различными группами

респондентов, особенно в период перехода российского общества в «спокойное, стабильное» состояние. Гистограмма, представленная на рис.4, отражает обобщенную картину распределения ответов выпускников, учителей и родителей на этот вопрос – по данным 2007 года.

В качестве приоритетной для школьников выступает такая интерпретация свободы, как «возможность выбора жизненной позиции». Вероятно, большое количество выборов именно такого варианта ответа связано с «рубежным» положением выпускников, с неотвратимой близостью необходимости принимать решение, определять, пусть на не слишком большой срок, свой жизненный путь.

Рис. 4. Интерпретация свободы: выпускники-родители-учителя.



Второе место по распространенности занимает такое близкое к предыдущему понимание свободы, как «возможность принимать самостоятельное решение». Визуально очевидную тройку лидеров замыкает вполне прагматическое толкование свободы как «возможности обеспечивать себя средствами к существованию».

Тревогу вызывает тот факт, что школьники слабо связывают свободу с неотъемлемыми правами и свободами человека, похоже, эта сторона социальной реальности для них либо не значима, либо играет слишком слабую роль в организации повседневной жизни. С другой стороны, в качестве положительного факта можно отметить минимальное количество выборов, которые отождествляют свободу с возможностью нарушения законов, игнорирования социальных норм и запретов.

На представленном рисунке видны различия в толкованиях этого феномена «детьми» и «взрослыми». Первые значительно чаще, чем вторые, связывают свободу с возможностью выбора жизненной позиции (и это понятно: юность – это весьма напряженный период формирования ценностных ориентиров, смыслов) и возможностью «приподняться» над обыденностью, рутиной, обывательской повседневной жизнью.

Ценности учеников и «ценностные образы» учеников у взрослых.

Такая стабильность ценностных ориентаций позволила в 2012 г. воспользоваться результатами исследования 2007 г. и попытаться зафиксировать не только расхождение в ценностных ориентациях между «взрослыми» и «детьми», но и понять, как «взрослые» (учителя и родители) представляют себе ценности современного молодого поколения. Словосочетание «ценностные образы выпускников» в исследовании появилось неслучайно. Нам казалось весьма важным и интересным понять, как «взрослые» (учителя и родители) представляют себе ценности современного молодого поколения.

Для изучения этой проблемы в анкету, обращенную к учителям и родителям, был включен вопрос, который состоял из уже описанных слов-ценностей и ориентировал респондентов на выбор 5 наиболее важных ценностей, которые, по их мнению, характеризуют современных выпускников. Таким образом, мы получили возможность сопоставить не только системы ценностных ориентаций всех трех групп, но и соотнести ценности школьников и «ценностные образы» школьников у учителей и родителей.

Максимальное сходство ценностей школьников и их образов у «взрослых» наблюдается опять-таки относительно рецессивной группы ценностей: слава, удовольствие, власть.

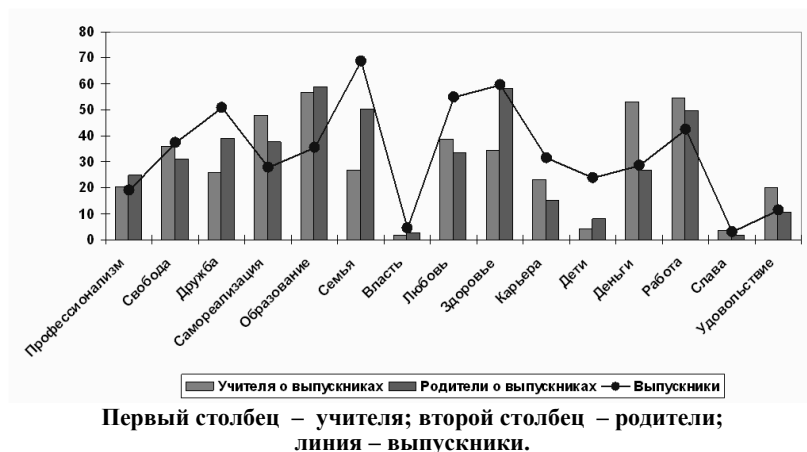
Кроме того, представления взрослых относительно значимости профессионализма, свободы и работы для детей весьма близки к ценностному автопортрету школьников. Об этом свидетельствуют как минимальные значения средних отклонений по «процентным» показателям, так и ранговая близость этих позиций (см. рис.5). Так, например, профессионализм как значимая ценность у школьников занимает 12 место, в ценностном же портрете школьников, «написанном» взрослыми, он занимает 10-11 место.

Между тем, большее внимание обращают на себя, скорее, не черты сходства, а элементы несовпадений ценностного автопортрета молодых и представлений о них взрослых. Зазор между ценностным автопортретом учеников и портретом, представленным родителями, не так уж велик, но он есть. Кажется, забыв о собственной юности, родители всерьез полагают, что любовь и дружба для их собственных детей не слишком значимые ценности, что приоритетными для выпускников являются такие из них, как образование и работа. Возникает ощущение, что родители переносят собственные ожидания от детей на их ценностную систему.

Особенно большой разрыв наблюдается между самопрезентацией школьников и их образом у учителей. Учителя убеждены, что ценностная иерархия учеников выглядит следующим образом – образование, работа, деньги. В то же время, по их мнению, ни здоровье, ни семья, ни дружба, ни будущие дети не входят в число приоритетов школьников. Наиболее существенные несовпадения наблюдаются по обозначенным позициям. У учителей складывается образ школьника как молодого, весьма циничного прагматика. Да, вероятно, доля истины в этом есть. Но положение на самом деле оказывается более сложным. Во всяком случае (и в анкетном опросе, и в ходе дискуссий), мы фиксировали следующую позицию выпускников: да, деньги важны, но это еще не все: *«Это важно, но не на первом месте стоять... Это только необходимое для существования... Просто сегодня они есть, а завтра их может не быть... Если человек только в деньги упирается, то... Это средство... При любой инфляции человек, который был вчера с деньгами, сегодня останется уже*

ни с чем. Лучшие накапливать какие-то более духовные качества, чем материальные, они просто дороже стоят...»⁹².

Рис. 5. Ценности учеников и «ценностные образы» учеников, учителей и родителей.



Нам представляется, что если бы мы попросили школьников создать «ценностный портрет учителя», то получили бы аналогичную картину: «ценностный образ учителя», созданный учениками, существенно отличался бы от «ценностного автопортрета учителя». Спрашивается, как такое возможно, ведь ученики и учителя общаются очень интенсивно, изо дня в день, в течение многих лет и, несмотря на это, остаются «незнакомцами»? Вероятно, это связано с несколькими обстоятельствами: существенным возрастным разрывом, ограниченным полем взаимодействия с учеником, заданным профессиональным статусом учителя, профессиональной

⁹² Курсивом здесь и далее по тексту выделена дословная запись высказываний участников фокус-групп (обозначение – ФГ (фокус-группа); Ш (школьники); 6 – номер группы). В ходе исследования «Ценностные ориентации выпускников средних полных учреждений Свердловской области» было проведено 6 фокус-групп: ФГШ1 (Нижний Тагил, общеобразовательная школа); ФГШ2 (Нижний Тагил, гимназия); ФГШ3 (Камышлов, лицей); ФГШ4 (Камышлов, общеобразовательная школа); ФГШ5 (Екатеринбург, общеобразовательная школа); ФГШ6 (Екатеринбург, гимназия).

усталостью учителя. Кроме того, возможно, в оценках учителей проявляются известные стереотипы, что выражается в повседневной формуле «молодежь нынче пошла не та!».

Таким образом, становится ясно, что несовпадение ценностных ориентаций учеников и представлений о них учителей могут стать основой взаимных недопониманий, базой для конфликтных ситуаций, неверных, неадекватных вариантов учительского поведения, и наоборот.

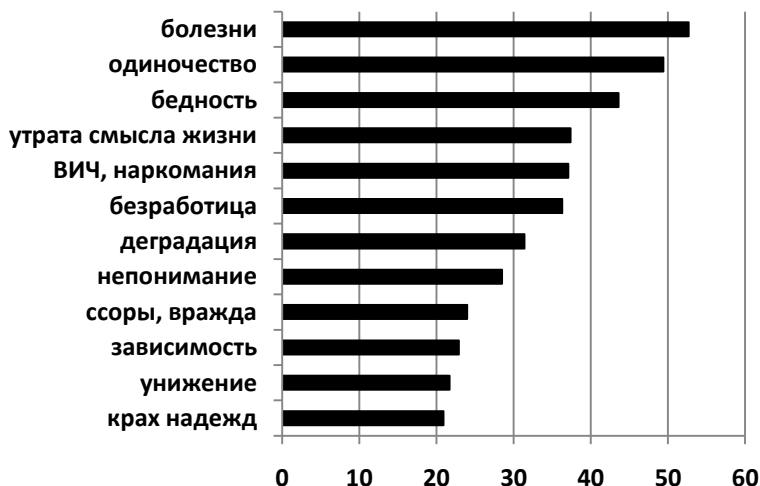
Социальные опасения – инверсия ценностей: ученики – родители – учителя.

Важный аспект анализа ценностных ориентаций – изучение страхов, тревог различных поколений. Более того, нам представляется, что опасения человека – этого своего рода «обратная сторона» ценностей. Страхи, тревоги оказывают колоссальное влияние на жизнь человека. Мобилизующая сила страха в некоторых обстоятельствах может оказаться более сильной, чем ценностные ориентации человека. Страхи, овладевая человеческим сознанием, могут оказать существенное влияние не только на жизнь отдельного человека, но и на жизнь общества в целом. Не претендуя на глубину анализа такого феномена, как страх и связанные с ним тревожность, опасения, отметим, что он является неотъемлемым компонентом любой культуры, любой исторической эпохи, а следовательно, выступает константой социальной жизни.

Необходимо подчеркнуть, что страх двойственен: тревоги, опасения по своим последствиям могут быть и конструктивными, и деструктивными. Кроме того, социальные страхи являются своеобразным показателем социальной незащищенности людей. Вероятно, не будет слишком большой натяжкой утверждение, что источником страха является противоречие между потребностью человека в безопасности и его стремлением к развитию, самоопределению.

В современной научной литературе существуют различные классификации и типологии этого феномена, что связано с чрезвычайным разнообразием страхов. В современном мире их вызывают природные и технологические катастрофы, крупномасштабные теракты, возможность ядерной войны (макроуровень), болезни, опасения за судьбу близких, личную несостоятельность (микроуровень) и т. д.

Рис.6. Опасения школьников.



Однако в данном социологическом исследовании список побудителей страхов-опасений был сформирован не просто как «возможные экзистенциальные страхи перед неведомым или катаклизмом» (природным, техногенным), а как «тревоги по поводу неприятностей, которые можно прогнозировать, предупреждать, и которые *поддаются влиянию* самого субъекта». В итоге мы предложили выбрать из списка 12 слов-опасений только три, вызывающих наибольшую тревогу у наших респондентов.

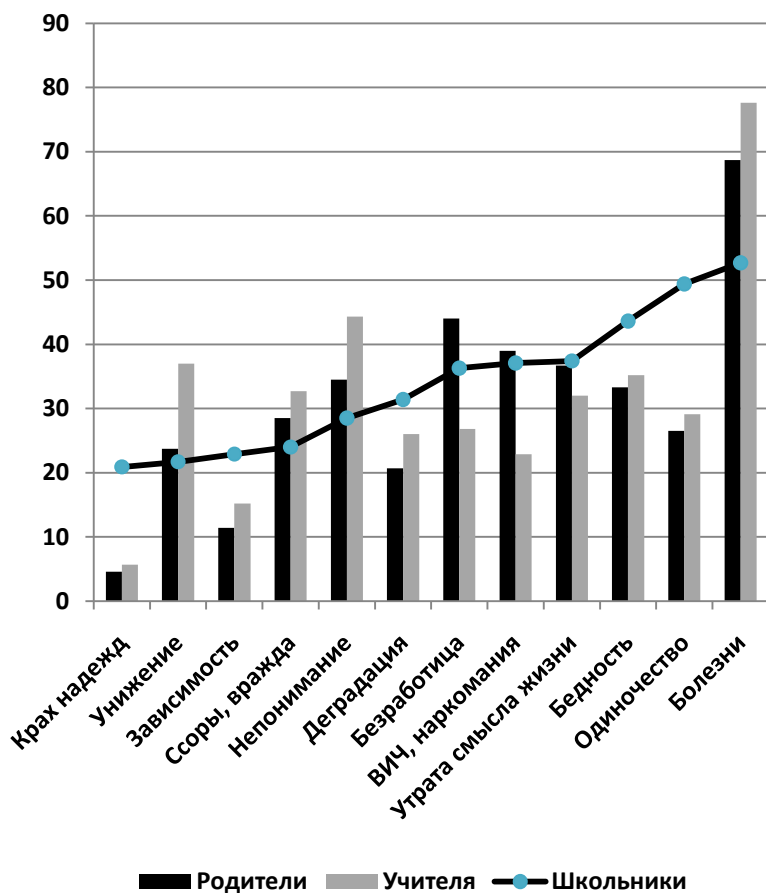
Как видно из рисунка 6, у школьников тревоги первого порядка – это болезни, одиночество, бедность, утрата смысла жизни и наркомания. Нам представляется, что такое распределение ответов учеников тесно связано с их ценностными ориентациями. Если высока значимость здоровья, то его отсутствие, естественно, вызывает серьезные опасения; коль скоро для выпускников ценности интеракционистского характера (любовь, дружба, семья) расположены на вершине пирамиды ценностной иерархии, то и их фрустрация оказывается наиболее болезненной для респондентов. Обращает на себя внимание тот факт, что в число значимых опасений учеников попадает «утрата смысла жизни».

Таким образом, оказывается, что школьникам свойственны различные типы страхов: только в качестве главных, ведущих у

них выступают и опасения, связанные с *утратой социального комфорта* (бедность), и *страхи за жизнь и здоровье* (болезни, ВИЧ, наркомания), и *боязнь утраты культурно-психологического комфорта* (одиночество, потеря смысла жизни).

Поскольку в проведенном социологическом исследовании этот вопрос был предложен всем группам респондентов, то имеется возможность сопоставить ответы всех участников: учеников, учителей и родителей (см. рис.7).

Рис. 7. Опасения учеников, учителей и родителей.



Если каждую ломаную линию рассматривать как «профиль опасений», то обнаруживается как относительное сходство профилей всех трех групп респондентов, их своеобразная «кучность», так и их различие, иными словами, квази-согласованность ответов учеников, учителей и родителей.

Ведущим опасением у всех трех групп выступает страх перед болезнью, утратой здоровья. Менее всего респондентов тревожит возможность крушения надежд и состояние зависимости. На этом согласованность страхов и заканчивается.

Отметим, что, в отличие от учеников и их родителей, учителей в меньшей степени тревожат безработица, ВИЧ, наркомания. Возможно, это связано с действительным отсутствием безработицы в сфере образования, и в этом отношении учителя чувствуют себя довольно уверенно, стабильно. Кроме того, ВИЧ и наркомания – это проблемы молодежи, от которой учителя дистанцируются (как бы это абсурдно ни звучало), тогда как для родителей – это проблема их собственных детей, и в этом смысле – предмет *личной* родительской тревоги. «Поколенческий» аспект тревожности явно выражен в часто упоминающемся старшим поколением страхе перед болезнями.

В целом же согласованность между тревогами, опасениями учеников, родителей и учителей (в любой конфигурации: школьники-родители, школьники-учителя, родители-учителя) фактически отсутствует – о чем свидетельствует анализ коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Это означает, что когда родители или учителя вызывают к «детям» и в качестве аргументов декларируют свои «страхи», они могут быть просто не «услышаны» адресатом – тревоги взрослых «детям» неясны. Но и обратная ситуация аналогична: опасения «детей» могут казаться взрослым несущественными, надуманными, третьестепенными. Все это вместе взятое создает дополнительную зону непонимания.

Табл. 6

Структура опасений родителей, учителей и выпускников (ранги).

Опасения	Родители	Учителя	Школьники
Болезни	1	1	1
Одиночество	8	7	2
Бедность	6	4	3
Утрата смысла жизни	4	6	4
ВИЧ, наркомания	3	10	5
Безработица	2	8	6
Деграция	10	9	7
Непонимание	5	2	8
Ссоры, вражда	7	5	9
Зависимость	11	11	10
Унижение	9	3	11
Крах надежд	12	12	12

Если проанализировать динамику опасений респондентов, то мы обнаружим, что структура опасений за пять лет мало изменилась: коэффициент Спирмена показывает высокий уровень согласованности структуры опасений 2007 и 2012 гг.

Табл. 7

Динамика опасения родителей, учителей и выпускников (ранги).

Опасения	Родители		Учителя		Школьники	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Бедность	6	4	4	3	3	1
Безработица	2	3	8	8	6	6
Болезни	1	1	1	1	1	2
ВИЧ, наркомания	3	5	10	9	5	3
Деграция	10	9	9	7	7	9
Зависимость	11	11	11	11	10	8
Крах надежд	12	12	12	12	12	12
Непонимание	5	7	2	5	8	10
Одиночество	8	6	7	4	2	4
Ссоры, вражда	7	10	5	10	9	11
Унижение	9	8	3	6	11	7
Утрата смысла жизни	4	2	6	2	4	5

Между тем примечательно, что во всех трех группах наших респондентов изменения, которые все-таки имели место, касались трех позиций. Все респонденты 2012 г. – учителя, школьники и их родители, – чаще, чем в 2007 г., отмечают страх перед непониманием, одиночеством, ссорами и враждой. Последнее для нас особенно важно, поскольку свидетельствует о своеобразном преломлении в сознании респондентов ситуации нарастания социальной напряженности в современном обществе.

У нас не было задачи показать идеальные образы учителей, родителей и, тем более, школьников. Мы отдаем себе отчет в том, что в повседневной жизни эти ценности трансформируются в поведенческие установки, которые в значительной степени могут определяться конкретной актуальной ситуацией. Например, здоровье часто приносится выпускниками «в жертву» учебе, в частности, в момент окончания школы и подготовки к поступлению в высшее учебное заведение. Устойчивая позиция ценностной ориентации на семью подтверждается результатами фокус-групп, было выявлено, что старшеклассники очень серьезно относятся к планированию своей дальнейшей жизни, во всяком случае, для них создание собственной семьи является крайне важным показателем будущего жизненного успеха.

Уже отмечалось, что изучение ценностей сопровождается рядом методологических и методических трудностей. Одна из них состоит в том, что выявленная иерархия ценностных ориентаций описывает исследуемую группу, в данном случае выпускников, – в целом. Важно подчеркнуть, что полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о высоком уровне «близости» ценностных ориентаций выпускников. Это неудивительно, ведь такие ценности, как дружба, любовь, здоровье и семья, выбирают от 50 до 70% респондентов. Такой массовидный выбор как бы подавляет все остальные, создает образ выпускника с ярко выраженными, отчетливыми чертами. В то же время априори ясно, что социальная группа выпускников неоднородна. Следовательно, важно выявить внутреннюю разнородность, дифференцированность даже такой, казалось бы, гомогенной группы.

В этих целях был осуществлен кластерный анализ. Как статистическая процедура он позволяет сформировать внутри гомогенной группы относительно самостоятельные подгруппы – по определенным параметрам – и таким образом выявить внутреннюю структуру изучаемого объекта. В данном случае

оказалось уместным выделить неоднородность внутри группы выпускников по таким показателям, как ценностные ориентации и опасения (наличие их корреляции, уже было отмечено ранее). Достоинство кластерного анализа состоит в том, что он позволяет не только дифференцировать изучаемую группу, но и установить *центральные ценности-опасения* в каждой группе, то есть те, между которыми обнаруживается тесная взаимосвязь.

В итоге статистической процедуры были получены 4 относительно равновеликие группы, для каждой из которых характерен свой набор ценностных приоритетов. Еще раз подчеркнем: выпускники с точки зрения ценностных ориентаций довольно гомогенная группа и полученные кластеры лишь маркируют, намечают существующие различия. Попытаемся коротко охарактеризовать эти типологические группы, которым мы дали условные имена.

1 кластер «Персоналисты» (417 чел.). Выпускники, попавшие в эту группу, значительно чаще, чем в среднем по массиву, называют в своих ответах такие позиции, как *свобода, самореализация, унижение*. В этой группе больше юношей. Они более либеральны в сравнении со своими сверстниками (анализ политических ориентаций), значительно чаще, чем другие, связывают свободу с возможностью выбора жизненной позиции и действий согласно убеждениям. Они в большей степени, чем все остальные, связывают успех со свободой, а его источником полагают предприимчивость. Это школьники, которых можно назвать «продвинутыми Интернет-пользователями». Среди родителей таких детей больше, чем в среднем по массиву, тех, кто имеет высшее образование.

2 кластер «Сериальная успешность» (482 чел.). Название этой группы, возможно, не слишком удачное, но именно оно возникает как ассоциация-обобщение тех ценностей и опасений, которые чаще, чем другие, выбирают выпускники, попавшие в эту группу – *любовь, карьера, деньги, бедность*. Они чаще, чем другие, в своих мечтах обращены к материальным благам разного рода. Среди своих сверстников они в большей степени отдают предпочтение развлекательным средствам массовой информации: смотрят ТНТ, СТС и музыкальные каналы, слушают «Love-радио» и «Европу+», читают женские журналы. Успех у них чаще, чем в среднем по массиву, ассоциируется с деньгами и любовью, а в качестве средств его достижения они выбирают, несколько больше, связи, знакомства и богатство. В

работе они больше, чем другие выпускники, ценят престиж, возможность занять высокий пост, получить власть. Среди них больше, чем в среднем по массиву, девушек.

3 кластер «*Отечественные яппи*» (489 чел.). Этот феномен хорошо известен. В кластер попали школьники, в большей степени – в сравнении со своими сверстниками – ориентированные на образование, здоровье, работу и, соответственно, опасаящиеся безработицы, болезней. Они чаще, чем другие, в качестве своей мечты называют получение хорошего образования и полагают, что мечта есть не что иное как цель, которой можно и нужно добиваться. С точки зрения политических ориентаций они несколько чаще высказывают «государственнические» позиции, чем их сверстники. Свое понимание свободы они в большей степени связывают с возможностью самообеспечения, с соблюдением законов. В значительно большей мере они проявляют себя как зрители центральных каналов – ОРТ и РТР. Им свойственно связывать успех с образованием, работоспособностью и трудолюбием, а от работы они ожидают стабильности и высоких заработков. Самая поразительная характеристика этой группы состоит в том, что в нее чаще, чем в среднем по массиву, попадают сельчане – а ведь яппи – дословно, «молодой городской профессионал» (от англ. *Yuppie – Young Urban Professional*).

4 кластер «*Романтики*» (582 чел.) Этой группе присущи такие центральные ценности и опасения, как дружба, семья, любовь, одиночество, утрата смысла жизни. Они чаще, чем другие, полагают, что школьное образование развивает кругозор, готовит к взрослой жизни. Свободу они в большей степени, чем в среднем по массиву, связывают с возможностью приподняться над обыденностью и не обращать на нее внимание. Успех они чаще, чем другие, отождествляют с эмоциями, счастьем, а в качестве средств его достижения называют сильную волю. От работы они ожидают в большей степени, чем сверстники, возможности общаться с интересными людьми, реализовывать свои склонности, способности, творческий потенциал. В этой группе больше, чем в среднем по массиву, девушек.

Подводя итог, еще раз отметим: выделенные группы неявно выражены, их границы диффузны.

2.2 Ситуация успеха в представлениях субъектов образовательной деятельности

Понятие успеха мы отделили от общей шкалы ценностей, подозревая, что многие могли бы сделать свой выбор, не задумываясь над его смысловым насыщением: успех-для-себя, успех-для-других. Тема успеха стала хорошей основой для вербализации ценностных ориентаций школьников. Интерпретации успеха косвенно подтверждают или опровергают ценностный набор, определенный респондентами. Нам важно было понять, какой смысл вкладывают выпускники (родителя и учителя) в понятие «успех», какие способы считают приемлемыми для его достижения (приводятся данные исследования 2007 г.).

Сложность исследования представлений об успехе состояла в том, и мы отдавали себе в этом отчет, что это многослойный феномен. И это проявляется не только во множественности социальных интерпретаций, но в том числе и межпредметных коннотаций. Не случайно психологи и социологи, занимающиеся этой проблемой, предлагают различные способы типологизации успеха: успех-популярность, успех-признание, успех-преодоление / самопреодоление, успех-призвание; американская, гедонистическая и аскетическая модели успеха, и т.п. Эти соображения обусловили исследовательское решение выстроить методику изучения этого сложного феномена следующим образом:

- в анкете вопрос о том, что такое успех, был сформулирован как открытый – респондентам было предложено выстроить свой собственный ассоциативный ряд; вопрос о средствах достижения успеха приобрел форму полуоткрытого вопроса-меню, когда каждый респондент мог выбрать несколько вариантов ответа (не более 3-х) и дописать в случае необходимости свой собственный вариант;

- на фокус-группах выпускникам была предоставлена возможность порассуждать об успехе и средствах его достижения в форме свободной дискуссии.

Однако, прежде чем начать анализировать полученные результаты, обратимся к вопросу о том, как ощущают себя наши респонденты, каково их социальное самочувствие, поскольку это обстоятельство может в какой-то мере детерминировать отношение к успеху.

Исследование показало, что школьники больше, чем другие участники, удовлетворены своей жизнью (см. рис.8). Недоволен своей жизнью либо совсем, либо частично только каждый пятый старшеклассник (средняя – 0,82, при +2 – полностью удовлетворен и -2 – совсем не удовлетворен). Самые недовольные – это родители: каждая третья мама (а в большинстве своем это женщины) недовольна своей жизнью или совсем, или частично (средняя – 0,51); мужчины более позитивно настроены, о полной удовлетворенности жизнью заявили 23% мужчин и только 14,9% женщин.

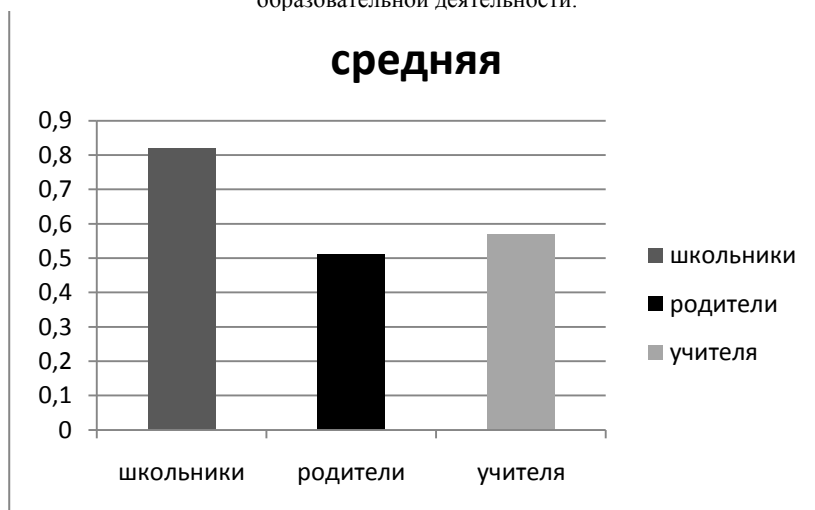
Учителя чуть больше удовлетворены своей жизнью, среди них полностью или частично не удовлетворен своей жизнью только каждый четвертый (средняя – 0,57). Ситуация отличается от того, что было в 90-ые годы XX в. и в начале 2000-ых. Социологические исследования тех лет свидетельствуют о глубокой социальной и профессиональной неудовлетворенности учителей. Значительная часть из них не видела особых социальных перспектив в профессии педагога, сомневалась в успехе своих жизненных планов, испытывала страх перед будущим. Сегодня исследователи фиксируют позитивные сдвиги в эмоциональной оценке своих жизненных перспектив учителями по сравнению с началом 90-х. Если в 1991 г. почти каждый третий учитель оценивал их весьма пессимистично, то десять лет спустя доля таким образом настроенных учителей снизилась до 15%⁹³. В настоящее время учитель тоже переживает по поводу престижа своей профессии, иногда сомневается в целесообразности своей деятельности, но он более адаптирован к меняющимся реалиям и уверен в завтрашнем дне. Более подробный анализ самочувствия учителей представлен в последнем параграфе данной работы.

На удовлетворенность жизнью влияют два основных фактора: во-первых, это семейное окружение, во-вторых, материальное положение семьи. Так, среди школьников, в семье которых только один родитель, ниже процент полностью удовлетворенных (18,7%). Те школьники, которые отнесли свои семьи к полностью обеспеченным, ни в чем себя не ограничивающим, больше

⁹³ См., напр.: Собкин В.С., Равлюк С.Г. Учителство: десять лет спустя // Первое сентября. 2001. № 62.

удовлетворены жизнью (почти 90%), а те, кто считает, что их семья бедная и денег не хватает даже на нормальное питание, в самооценке резко склоняются к неудовлетворенности жизнью (более 60%). Следует отметить, что материальное положение семьи в большей степени влияет на удовлетворенность жизнью, чем половые различия, тип или социально-экономический статус поселения, в котором проживает школьник.

Рис.8. Показатели удовлетворенности жизнью различных участников образовательной деятельности.



Статистические различия в самооценке социальной удовлетворенности в контексте социально-экономического статуса поселения и половой принадлежности респондента незначительны. В зависимости от типа поселения выделяются жители сел и поселков городского типа, чья социальная удовлетворенность меньше, чем у представителей более крупных населенных пунктов. Следует отметить, что тип поселения и статус социально-экономического развития влияют на наличие рабочих мест и уровень заработной платы, повышают шансы индивида на получение высокой заработной платы и увеличение уровня материального положения семьи.

Разведенные родители – больше не удовлетворены жизнью – их количество достигает 43-44%, при этом полностью не удовлетворен

жизнью каждый десятый из них. Опрошенные родители с неполным средним и общим средним образованием также меньше удовлетворены своей жизнью (около половины опрошенных в данных группах). Полностью неудовлетворенных среди людей с неполным средним – 16,7%, а с общим средним – 15%, что значительно выше, чем в среднем по совокупности – 5,5%.

Прямая статистическая зависимость наблюдается между социальной удовлетворенностью и оценкой материального положения семьи. Так, удовлетворенных своей жизнью родителей, отметивших, что ни в чем себя не ограничивают, около 90%. Абсолютна противоположна ситуация с теми, кто заявил, что денег не хватает даже на нормальное питание – в данной группе уже 90% неудовлетворенных. Тенденция такова, что уровень удовлетворенности жизни напрямую зависит от материального положения семьи, что вполне закономерно в ситуации социального неравенства, иными словами, когда «работает» феномен относительной бедности.

Таким образом, можно сказать, что больше половины наших респондентов ощущают себя достаточно стабильно, испытывают чувство социального комфорта и удовлетворены своей жизнью.

Каким же представляется смысл успеха всем трем группам респондентов в ситуации, по их собственным представлениям, относительного благополучия?

Интерпретации успеха школьниками. Наиболее часто встречающиеся ассоциации, отмеченные каждым третьим опрошенным школьником⁹⁴:

- счастье, бурные положительные эмоции – 36%;
- достижение цели – 34%;
- удача – 32%;
- признание, слава – 29,6%;
- карьера – 27,9%.

«...Успех, когда уже добьешься своих целей и будешь счастлив...» (ФГШ4).

«У них цель там, например, в науке чего-то достичь, и если они делают какое-то открытие, то они реализовались и достигли своей цели – они для себя успешны; вот есть люди, для которых, действительно, необходима семья, и тогда уже человек будет успешным, когда он обеспечит себя, своих детей, и у них будет хороший дом, дети будут сытые, одетые – вот тогда он тоже

⁹⁴ Вопрос в анкете был открытым, ответы при обработке типологизированы.

успешен в обществе. Если карьера на первом месте, тогда успешность уже в том, если человек занимает какую-то высокую должность и зарабатывает много денег» (ФГШ6).

«Успех появляется вследствие того, что как-то подуетился просто, повезло в тот момент, в который надо, что-то сделал и получил...» (ФГШ5).

«...Он добился там, вверх по карьерной лестнице прошел, добился успеха в своей карьере, создал для себя определенные материальные блага...» (ФГШ4).

«...И реализация, и удовлетворение своих духовных потребностей, престиж профессии, уважение в обществе, доходность... доходность, в общем, от профессии своей, известность, <...> если человек этого всего добился в своей жизни, и он непосредственно сам считает это для себя успехом, то есть у него успех, у этого человека» (ФГШ1).

Наиболее часто встречающиеся ассоциации – это счастье и положительные эмоции, а также достижение цели. Достигнутая в ходе деятельности цель, и, как следствие, – бурные положительные эмоции (в открытом вопросе анкеты они выражались различным образом: «вау», «супер», «класс», «радость», «восторг», «счастье» и т.д.). Именно эти параметры относятся к показателям успешности. Успех ассоциируется с заработанными деньгами, карьерным ростом, самореализацией или семейной жизнью с детьми и любимым человеком. Четверть опрошенных отметили такой критерий успешности, как деньги, и почти столько же – семью (как ее наличие, так и свойственные ей атрибуты – «крепкая», «большая», «полная» и т.д.). Около 20% выделяют такие ассоциации, как образование и работа. Примерно у 14% успех ассоциируется с наличием хороших, верных друзей и доступностью материальных благ. А около 13% отметили свободу и здоровье. Самореализацию отметили 12,5%.

«...Как я говорила, в семье: иметь свою семью, крепкую опору, на которую можно было положиться» (ФГШ1).

«Морковь буду есть, одежды будет мало, но зато я буду счастлива, у меня, может, будет семья, дети, муж там и так далее, которых я буду любить – и мне больше ничего не надо» (ФГШ2).

«Успех – это хорошее образование, престижная профессия, стабильный заработок, это какое-то положение в обществе, которое тебя устраивает, это возможность каждый год ездить куда-нибудь» (ФГШ1).

«И чтоб никто из родственников не болел» (ФГШ1).

«Это независимость, как материальная, так и духовная... это окружение, постоянное, хорошее, на кого можно положиться, то есть друзья, да...» (ФГШ1).

«...И реализация, и удовлетворение своих духовных потребностей» (ФГШ1).

Следующие, значительно реже упоминаемые ассоциации, – это трудолюбие и профессионализм (10,7%), власть (8,1%), удовлетворенность жизнью либо деятельностью (7%), волевые качества личности (6,4%). Самыми редкими ассоциациями стали: жизнь – 5,1%, дети – 4,8%, самоуверенность – 4,1%, творчество – 3,1%, коммуникабельность – 2,4%, стабильность – 2,1%, сексуальные отношения (постоянный партнер, много партнеров, просто наличие в жизни сексуальных контактов) – 1,2%. Таким образом, доминирующие позиции в этом своеобразном рейтинге занимает успех, интерпретируемый как:

- переживание счастья;
- «достижимость»;
- удача.

Получается, что наши респонденты отклонились от «ценностного» вектора, но в данном случае свою роль сыграла внешняя составляющая, а именно, что в обществе признается успешным. Только наличие семьи – вряд ли. Иными словами, отвечая на вопрос про ценностные ориентации, школьники больше говорили о собственных предпочтениях; рассуждая об успехе, они делали поправку на внешнее признание. Нам важно отметить, что «нагружение» успеха сильными положительными эмоциями в большей мере связано с возрастом респондентов, а ориентация на «достижимость» – с тем маргинальным, пограничным возрастом, в который они вступают: жизнь открыта для свершений, для побед, для завоевания мира – это общее настроение, которое мы уловили на фокус-группах. Что касается третьей рейтинговой позиции – «успех = удача» – то, возможно, это обусловлено неустойчивой социально-экономической ситуацией в стране, находящейся в процессе перманентного перехода, реформирования, поэтому респонденты уповают на случай, везение. Хочется заметить, что успех во всех культурах достаточно однозначно дистанцируется от понятий «удача», «везение» как результата случайного стечения обстоятельств – расположения звезд, уникальных врожденных способностей, «дара свыше» и т.п. Успех, в противоположность удаче, есть умение индивида распорядиться всеми имеющимися у него ресурсами (включая талант и другие возможности, в том числе ситуативные). В ответах школьников акцент был сделан именно на последнем варианте, особенно в ходе фокус-групп.

Следует отметить, что успех чаще ассоциируется с индивидуальными качествами, рассматривается как личное

достижение, что соответствует характеристикам индивидуализированного общества. Социальный контекст при этом часто опускается. Основные ответы (достижение цели и счастье, положительные эмоции) относятся, прежде всего, к личности школьника. В то же время, перевес в сторону индивидуализации успеха не так уж и значителен, т.к. весомые по частоте ассоциации относятся именно к социальному контексту, определенного рода внешним факторам успешности. Таким как, признание широкой общественностью или близким кругом.

У школьников доминируют три ресурса успеха – хорошее образование, трудолюбие и работоспособность, связи и знакомства (см. рис.9). Полученные в результате анкетного опроса данные свидетельствуют о том, что существует четкая гендерная дифференциация в представлениях школьников о путях достижения жизненного успеха. Для юношей характерно акцентировать свое внимание на таких факторах как: связи и знакомства, власть, богатство, удачное стечение обстоятельств. Эти параметры в большей степени не зависят от школьника, это ресурсы окружения родителей или знакомых. Т.е. успешность для юношей это в большей степени удачное стечение обстоятельств и наличие уникальных ресурсов.

Девушки же чаще ориентируются на свои силы. Основными источниками успешности были выделены: предприимчивость, профессионализм, трудолюбие и работоспособность, нравственная устойчивость.

Условно можно выделить четкие типы достижения успеха молодежи в зависимости от дохода родителей. Представители высоко статусных групп рассчитывают на богатство и властные ресурсы своих родителей. Выходцы из среднего класса готовы следовать американской мечте и добиваться успеха своими силами и способностями. А представители бедных семей полагаются на связи, знакомства и, конечно, собственные волевые качества, чтобы добиться успеха, означающего улучшение материального положения.

Влияние социально-экономического статуса поселения четко прослеживается в отношении к двум источникам успешности. Предприимчивость, как качество, необходимое для достижения успеха, более высоко ценится в «прогрессивных» поселениях (22,5%). Чем ниже уровень развития поселения, тем меньше необходимо данное качество (средние – 19,6%; депрессивные – 14,4%). Противоположная тенденция отмечается в оценке роли образования. Чем ниже

уровень социально-экономического развития поселения, тем чаще образование рассматривается как ресурс, необходимый для достижения жизненного успеха. Кроме того, в депрессивных поселениях опрошенные делают акцент на необходимости богатства и трудолюбия – как источников достижения успеха. Нравственные качества личности также более значимы для представителей депрессивных поселений.

Поскольку большинство крупных поселений Свердловской области обладают достаточно высоким уровнем социально-экономического развития, то этот фактор влияет на интерпретацию успешности респондентами. Так, образование и трудолюбие более значимы для представителей сел и поселков городского типа, чем для жителей городов. Особенно четко данная тенденция прослеживается на примере значимости образования как источника успешности. В Екатеринбурге 44,8% опрошенных отметили важность образования, в больших, средних и малых городах – в среднем около 55%, а в поселках городского типа и селах – уже более 60% школьников.

Значимые различия в понимании респондентами источников достижения жизненного успеха связаны с материальным положением семьи. Представители обеспеченных семей в качестве основных источников успешности выделяют власть и богатство. Кроме того, и представители малообеспеченных семей отметили значимость богатства. Очевидно, что, для людей с плохим материальным положением богатство – это то, к чему необходимо стремиться, а для школьников из семей с высоким уровнем материального положения – это неотъемлемый атрибут их статусной группы.

Связи и знакомства значительно чаще рассматриваются представителями малообеспеченных семей. Воля как качество, необходимое для успешности, также напрямую связана с материальным положением. Соответственно, чем ниже достаток, тем чаще ответившие указывают на необходимость волевых качеств (от 34,5% – среди хорошо обеспеченных, до 50% – среди плохо обеспеченных).

Отличительной чертой представителей среднего уровня обеспеченности является акцентирование внимания на таких качествах, как трудолюбие, профессионализм и предприимчивость.

Сюжет об успехе и способах его достижения присутствовал в сценарии фокус-групп, проведенных с выпускниками

Свердловской области. По сценарию фокус-группы, сначала участники высказывали свои суждения относительно того, что значит быть успешным, затем у них была возможность из нескольких примеров жизни людей (сценариев) выбрать действительно успешных. Данные, полученные в ходе фокус-групп, в целом соответствуют результатам анкетного опроса, но с помощью качественного метода мы смогли получить несколько важных выводов, углубляющих наши представления о предмете исследования. Они позволяют понять, как происходит развитие ценностных ориентаций, как эти наиболее устойчивые по своей сути личностные образования изменяются и что влияет на процесс их модификации.

Основной результат данного обсуждения – *комплексность*: все должно быть вместе, все должно сочетаться. Интересная работа, высокая заработная плата, поддержка семьи, друзей – все хорошо, когда присутствует вместе. При этом отмечалось, что добиться такого совмещения достаточно сложно, тем не менее, к нему надо стремиться.

«Успех – это хорошее образование, престижная профессия, стабильный заработок, это какое-то положение в обществе, которое тебя устраивает, это возможность, каждый год ездить куда-нибудь... иметь верных друзей. И чтоб никто из родственников не болел» (ФГШ1).

«...Человек успешный должен быть очень гармоничным. Он должен уметь совмещать свои успехи на работе, свои успехи в семейной, личной жизни, потому что человек, который уходит с головой в работу и считается успешным именно в той области, он очень часто остается совершенно один... это уже не его успех, это его поражение. Поэтому я считаю, что нужно совмещать в себе эти 2 понятия, что нужно не забывать о самом себе, ну, и помнить о том деле, которому ты предан...» (ФГШ5).

«...Успех должен все сочетать: и... уважение в обществе, понимание в обществе... должно быть, и работа по душе, заработок тоже должен быть – то есть разное, сочетается все должно, и тогда будет успех; если, допустим, только в работе, я считаю, это не будет успехом полностью, ну, если вот только деньги...» (ФГШ1).

«...Успешный человек – это не только человек, который добивается своих целей, это, конечно, главное, но успешный человек должен еще иметь людей, которые должны его поддерживать, и с помощью их любви, их поддержки, ты уже будешь чувствовать себя надежнее, и даже если ты не достиг своей цели, то ты не должен опускать руки, и при поддержке других людей ты можешь опять заново с самой первой ступени пойти к этой цели и все-таки ее достичь» (ФГШ6).

Именно поэтому в некоторых случаях понятие успеха смешивается, переплетается с понятием «счастье». Счастье – это успех во всем – и на работе, и в семье, это подтверждение того, что ты смог добиться чего-либо, в то же время участниками подчеркивалось, что счастье и успех – это не одно и то же. Подчеркивался разрыв – «для себя» и «для других». Можно быть успешным в глазах других людей, но не ощущать себя счастливым.

«Успех связан с деньгами, а счастье связано с семьей» (ФГШ6).

«Сейчас просто многие люди зависят от денег, зарабатывая деньги...как...ну, теряют свой человеческий облик и больше уже рабы денег, чем просто... остаются сами собой...» (ФГШ6).

«Если ты счастливый человек, значит, ты добился каких-то целей...» (ФГШ6).

«Цели не достиг, а счастье есть, так как есть рядом любимый человек, любимая женщина, семья, не достиг, ну, попробую дальше реализовываться, а счастье вот со мной...» (ФГШ1).

«Счастье и успех ...это разница между желаемым и достигнутым, ты поставил цель, ты ее достиг, ты счастлив, ты успешен, а если ты поставил цель, ты ее достиг как-то не так, ты успешен, но ты же несчастлив...» (ФГШ1).

«Счастье, как я понимаю, это последствие того, что ты хочешь, ну, в голове у тебя, и того, что ты имеешь, но иногда люди хотят одного, а имеют другое – от этого и получается несостыковка...» (ФГШ1).

«...Можно быть успешным, иметь кучу денег там, тебя будут все уважать, но одновременно быть несчастным, потому что ты живешь не своей жизнью, ты живешь жизнью другого человека, который успешен, тебе это не нравится, но у тебя это получается, может, ты всю жизнь мечтал стать там, ну, моряком, да, а стал хорошим бизнесменом... но он хочет на корабле плавать...» (ФГШ1).

Вместе с тем, наши участники прекрасно понимают, что в обществе есть определенные представления о том, что значит быть успешным. Эти рассуждения часто сопровождались «оправданием» – такое общество сейчас, без денег ничего не сделаешь, и т.п.

«Успех чаще ассоциируется с бизнесом, карьерой... успех в карьерном росте» (ФГШ3).

«Для меня успех – это карьера, все. Хорошая карьера...» (ФГШ3).

«Для меня первое – деньги... Будут деньги, будет все» (ФГШ6).

«Сейчас большую роль в обществе, независимо от мнения людей, играют деньги <...> чтобы получать хороший стабильный высокий доход, для обеспечения своих нужд и потребностей... все продается и покупается, сейчас все стоит денег, и образование платное, и все...» (ФГШ1).

Необходимо сказать, что в ходе рассуждений был представлен «экзистенциальный» подход. Успех – это некая «комфортность»

существования, иными словами человек выбирает и делает то, что ему нравится. Хорошо, когда это подкрепляется финансовым благополучием или признанием окружающих, но в целом это то, что нужно, прежде всего, самому человеку.

«Я считаю, что успех – это когда ты делаешь, что тебе нравится, и это принимают, воспринимают окружающие» (ФГШ1).

«... Может быть, человек живет в однокомнатной квартире, так довольно бедно, но у него руки хорошо делают, он может что-нибудь делать, он умеет из дерева что-нибудь вырезать, фигурки там, да, он же дорого их нигде не продает, он успешен в этом деле, оно ему нравится...» (ФГШ1).

Все-таки не надо рассматривать подобные рассуждения как отсутствие признания ценности денег, материального благополучия. Тема достатка присутствует почти постоянно, именно поэтому ряд сценариев успеха оказался под большим вопросом.

Описание успеха отдельных людей было частью стимульного материала фокус-группы. Следует отметить, что эти сценарии также были созданы школьниками, но уже другими, учениками одной из гимназий Екатеринбурга, в процессе написания небольших эссе на тему «Кого Вы считаете успешным человеком?». В итоге получился ряд схематично обрисованных фрагментов биографий, из которого мы выбрали несколько по принципу полярности⁹⁵. Например,

«...моя учительница по рисунку. Я считаю, что она добилась очень многого. Ну, во-первых, в начале своего пути она поступила в училище, затем поступила в институт. На обучение у нее ушло около 10 лет. Я считаю, что это время она потратила не зря, т.к. она великолепный... художник, живописец. И все дети ее очень любят, уважают и перенимают от нее очень много» (стимульный материал).

При обсуждении этого примера под сомнение было поставлено два момента – длительность обучения и доходность данного занятия. Самое важное, что героиня данного сюжета «старается» только для других, а для себя не получает ничего, кроме уважения. Можно оспаривать ее успешность, а вот то, что она несчастлива – практически не подлежит сомнению.

«8: Я <...> не считаю ее счастливой, что она все свое время... которое как бы проучилась и вот этот ученик наоборот считает то, что она все ради них сделала, чтобы им было хорошо...»

Модератор: Получается, что она неуспешна, потому что она для себя ничего не сделала?

8: Не сделала... да...» (ФГШ3).

⁹⁵ См. сценарий фокус-групп в приложении 2.

Под сомнение был поставлен и сюжет с мамой как успешным человеком, главный аргумент против – «...от ребенка мама не получает ничего, кроме уважения, ничего...» (ФГШЗ). На фоне учительницы и мамы более успешным, хотя тоже не всеми, признается инвалид Иван Петрович.

«Иван Петрович родился инвалидом, но в своей жизни он сделал многое! И ему можно просто позавидовать... он выучился, имеет два высших образования, работу (пусть не самую высокооплачиваемую). Он не стисся и сам всего достиг» (стимульный материал).

Успех как преодоление каких-либо трудностей наиболее ярко проявляется в рассуждениях выпускников. Иван Петрович успешен, потому что смог победить, доказать всем свою состоятельность и устроить собственную жизнь, а учительница не смогла!!! Такое отношение к учителям может свидетельствовать о своего рода «ценностной катастрофе», потому что ученики получают наглядный пример того, как в обществе относятся к людям, которые делают много для блага других. По поводу ценностной катастрофы можно спорить, но «урок» получен: успех – это какое-то достижение, благо, полученное для себя. В целом пример Ивана Петровича был поучителен еще и по причине явно выраженного феномена достижения, поэтому ключевыми стали слова «сумел», «он смог».

«...Самым успешным... мне кажется Иван Петрович, потому что он... родился инвалидом, сумел перебороть себя... как бы окружающих, все равно же на него наговаривали, пошел учиться и получил два высших образования и работает сейчас... не на престижной работе, но все равно...» (ФГШЗ).

4: *...Здоровый человек... это не успех для него, но он просто на ступеньку ниже был этот инвалид, он переборол себя, постарался подняться до уровня обычного человека...*

1: *Молодец...*

5: *Для него это успех!»* (ФГШЗ)

Безусловно, и здесь нашлись аргументы против:

«Я не считаю это успехом, я считаю, что это просто человек решил доказать обществу, что он что-то может, что инвалид – это такой же человек... Может, он имеет в какой-то деревне Куваево магазинчик, там это не самая высокооплачиваемая работа, но чего он добился... Кто его знает, кроме этой деревни, это не успех. Для него лично, может, это успех, для его родных, а для другого общества – это просто доказательство человека обществу...» (ФГШЗ).

Акцент на комплексности, сочетании разных составляющих успеха приводит к тому, что участникам сложно договориться о каких-то общих критериях, признаках

успешности. Многими выпускниками признается актуальной такая важная характеристика, как *разнообразие*, признание того, что и успех, и счастье у всех людей разные, и в целом сложно решить – счастлив или не счастлив человек, успешен он или нет. Такое подробное, детальное рассмотрение успеха корректирует выбор терминальных ценностей в ходе анкетного опроса, в частности, участниками постоянно подчеркивалось значение денег, определенного дохода как инструмента достижения различных целей.

«1: Для каждого счастье... оно ведь свое, согласитесь. Для кого-то выйти замуж удачно – это счастье, для кого-то миллион долларов заработать – это счастье.

Модератор: А какая связь с успехом?

1: Ну вот, кто-то успешен в своей области, кто-то хороший, хорошая жена или хороший муж, а кто-то хороший деловой человек.

Модератор: А почему это счастье?

1: М-м-м, потому что...гармония, это то, что хочется...» (ФГШ4).

«Я приведу в пример свою семью, вот у меня отец получает 25 тысяч в месяц, для нас этот доход очень маленький, нас четверо детей, для нас этого мало...» (ФГШ3).

«...Я не могу оценить, ну, моя мама... откуда я могу знать... как она счастлива, и какие... какие у нее высоты в жизни... какие она высоты взяла... или Бил Гейтс, например... да, безусловно, есть жизненный стереотип, он успешный человек, но никто не сказал то, что у него действительно нет никаких проблем...» (ФГШ6).

«Может... когда ты чего-то достиг, ты что-то потерял, что тоже расцениваешь как успех. Ну вот, ты шел по карьерной лесенке, я сказала, что для меня и профессия важна, и друзья, но... вдруг ты там друзей потеряешь, когда идешь вверх по профессии, и это уже, ты уже когда дошел, счастье будет неполным или его не будет вообще» (ФГШ1).

«...Успех можно понимать по-разному, вот для кого-то успех – это только материальное положение... Некоторые люди считают, что вот они заработали миллион – и они успешные, ну, а кто-то с ними не согласен, например, есть вот успешные люди, они обзавелись семьей – они уже успешные... у меня есть семья, и больше, кроме этого, больше мне ничего не надо, есть люди, которые успех опять по-своему понимают. Есть много мнений на этот счет, естественно, судить или осуждать эти мнения нельзя...» (ФГШ6).

«...Это, действительно, зависит от того... что ты хочешь в жизни, то есть люди, которые, действительно, не хотят создавать семью, они не созданы для семьи... они реализовались и достигли своей цели, они для себя успешны вот; есть люди, для которых, действительно, необходима семья, и тогда уже человек будет успешным, когда он обеспечит себя, своих детей, и у них будет

хороший дом, дети будут сытые, одетые, вот тогда он тоже успешен в обществе. Если карьера на первом месте, тогда успешность уже в том, если человек занимается какую-то высокую должность и зарабатывает много денег» (ФГШ6).

Такой комплексный подход, разносторонняя оценка критериев успешности позволяют сделать определенные выводы. Конечно, нашим участникам в своих рассуждениях сложно было разделить терминальные и инструментальные ценности, но деньги, материальный достаток в большей степени можно отнести к инструментальным ценностям. Пример подобного обсуждения:

«Я считаю, что успешный человек – мастер своего дела, дело, конечно, может быть любое, цель может быть любая, но, наверное <...> в наше время очень большую роль играют деньги, и успешный человек, скорей всего, тоже как-то символизируется с деньгами, с достатком... каждый по-своему понимает, что такое успешный человек, и тут нельзя принять строгое такое понятие» (ФГШ6).

«...Я считаю, что успешный человек должен быть образованным, не обязательно, не то что... а вот личный успех, не именно то, что там Билл Гейтс там денег заработал, но все равно, я думаю, что он должен быть интеллектуальным» (ФГШ6).

«...На первом месте – это близкие люди, то есть семья, на втором – друзья, которые всегда придут на помощь и выручат в любой ситуации. Ну, и на третьем месте – это, конечно, деньги... Если даже у тебя нет денег, но есть настоящие друзья, то они тебе будут помогать...» (ФГШ6).

По результатам анкетного опроса ведущими ценностями были признаны семья и здоровье. По данным фокус-групп – картина несколько иная. Потребность в реализации каких-то своих желаний, устремлений может отеснить семью на второе место, главное – самореализация. Это может быть связано с актуальностью каких-либо ценностных ориентаций. В ходе обсуждения на самом деле очень редко звучала тема как здоровья, так и детей. Дети упоминались всего один раз, и то с оттенком «черного юмора».

«Для меня успешность, ну, во-первых, чтобы я не существовал, а жил... это значит, чтобы у меня была хорошая работа, на которую я бы с удовольствием шел работать... чтобы мне было куда стремиться, чего-то добиваться, второе, конечно, семья, а, в-третьих, наверное, свободное время чтоб было для... творческого развития...» (ФГШ3).

«5: Мне понравились большие те примеры где, как это показывается, где люди добились очень многого в карьере, и в то же время... почему-то везде про детей упоминается, что они воспитывали детей.

Модератор: А что, вас наличие детей смущает?

5: *Мне кажется, в моем представлении... детей там не должно быть... везде дети есть.*

Модератор: Почему детей не должно быть?

5: *Ну, потому что я не хочу детей.*

Модератор: То есть вы считаете, что дети успеху мешают?

5: *Да, вообще жизни мешают» (ФГШ2).*

Другие участники о детях говорили вскользь, и высказывание этого молодого человека не вызвало практически никакой реакции. Дело не в том, что дети для наших подростков менее важны, чем, скажем, карьера, просто для них это пока не актуально. Сложность анализа предмета нашего исследования состояла в том, что при использовании качественных методов на первый план всегда выходят именно такие актуализированные ценностные ориентации. В ходе анкетного опроса мы получили стереотипные ответы – то, что в обществе принято считать ценностью, а в ситуации фокус-группы «всплыли» ориентации, действительно актуальные для обсуждающих. Стремление к достижениям – вот то, что нужно учащимся после окончания школы, это в большей степени отражает их представления о своем собственном успехе.

Еще один важный момент, актуальный для выпускников, – это способность изменяться, перестраиваться «на ходу», в зависимости от ситуации. Мы не думаем, что это свидетельствует о нестабильности тех же самых ценностных ориентаций: сегодня «черное», а завтра «белое». Скорее всего, это эффект современного общества, которое очень многообразно и динамично. По мнению молодых, молодец тот, кто быстро сориентировался и смог перестроиться. При этом даже исторические личности рассматриваются в формате современности.

«б: *Ну, вот мне понравилось то, что... вот как бы Сапковский Анджей. Он попробовал одно дело, и у него не получилось, он не побоялся бросить все это и начать что-то заново. И в итоге в новом деле добился своих новых успехов.*

Модератор: Вы считаете это важным качеством сегодня?

б: *Да, что он смог от чего-то отойти, он независим был от этого дела. Да. Он смог... не побоялся отойти от этого дела. Что он преодолевал в торговом агентстве, да там какое-то... что он тоже там решил, ну, хотел себя, сам продвигал, старался и видел, что не получается и ушел писать, с легкостью оставив то дело» (ФГШ4).*

«...Здесь есть три самых интересных примера. Ну, во-первых, это Билл Гейтс, конечно, ну то, что он оказался в нужном месте, в нужное время, с нужной мыслью. И еще Анджей Сапковский и Фридрих Ницше. Первый смог перестроиться и понять, что же ему

на самом деле надо, это очень важно, потому что очень многие бьются в стенку, хотя рядом есть дверь, в которую можно спокойно войти. Может, у многих людей на самом деле математического склада ума очень серьезный литературный талант, а они какими-нибудь брокерами там работают... Ну, и Ницше – он смог воплотить свои идеи в жизнь и получить признание и успех, и до сих пор его изучают, и это достойное и очень большое уважение» (ФГШ5).

«...Да, они успешные люди, да, они действительно сделали поворот событий, они заставили жизнь действительно крутиться. Т.е. Анджей Сапковский заставил крутиться жизнь свою, т.е. он перевернул себя и направил себя в другом направлении. Ницше, да, он смог разрушить стереотипы, и он заставил измениться жизнь» (ФГШ5).

Нашим участникам большой успех совсем не обязателен, учащиеся определяют свою будущую жизнь, и для них главное – получить и то, и другое, поэтому «глобальными» достижениями они готовы пожертвовать. Здесь четко прослеживается идея «золотой середины»: так больше шансов «выстроить» свою жизнь как успешную. Видимо, здоровый прагматизм вытесняет образы «космонавтов» и «революционеров» из сознания наших старшеклассников.

«Найти золотую середину, чтобы везде успевать, и в семейной жизни...» (ФГШ3).

«...Я считаю, что эта их успешность – она просто глобальна, что есть люди, которые успешны, да, просто их мало кто знает, но они действительно успешны. Они нашли себя и очень замечательно существуют, они очень гармонично существуют... Есть же успешные люди и рядом с нами...» (ФГШ5).

«...Надо просто найти свое дело... вот кто-то нашел свое дело в жизни, свое место, ему нравится это, и его все устраивает, если ему нравится работать, то у него будет все складываться...» (ФГШ4).

«8: Мне не надо, чтобы люди все знали...

7: И мне не надо...

8: Чтобы мне потом не давали жить... и проходу мне не давали с камерами... Зачем это?» (ФГШ3).

Из шести фокус-групп только две проходили в Екатеринбурге, четыре – в области, тем не менее, тема необходимости переезда в более крупный город практически не звучала. Более того, участники уверяли, что успешным можно быть везде. В то же время, при обсуждении вопроса о препятствиях на пути к успеху, мы получили следующий вариант развития событий – если человеку будет нужно получить что-то, использовать что-то необходимое для достижения успеха, он всегда сможет это найти где-то в другом месте или как-то изменить ситуацию собственной жизни.

«...Если человек будет усерден, то он выбьется из этой деревни и уедет куда-нибудь...» (ФГШ4).

Возможность достижений зависит исключительно от самого человека.

«Не будет никаких просветов, одни неудачи, неудачи, человек просто может опустить руки и не добиться успеха. Вот это вот может помешать...» (ФГШ5).

«...То, что у человека воли нет или силы характера. Твердость он не проявит – и все, депрессия тогда наступит – и все...» (ФГШ5).

«...Успешный человек – это человек со стержнем как бы внутри, с целями с определенными, со стремлениями» (ФГШ5).

«Мне кажется, есть 2 варианта: либо лень, либо невезение. Есть же люди умные, хорошо знающие в своей специальности что-то, но ничего не добившиеся. Ну, работающие там, но могли бы там какую-то должность занимать большую» (ФГШ5).

Успех для наших участников связан и с ситуацией везения, чтобы получилось – должно повезти. Конечно, доминирует тема «я сам», но везение тоже не помешает. Споры разворачивались по двум направлениям: можно ли считать, что везение увеличивает, а не умаляет ценность достигнутого успеха; и можно ли добиться чего-либо без успеха, везения. Везение означает способность оказаться в нужном месте и в нужное время.

«Смотрите, в 19 веке было очень много хороших поэтов, а сейчас почему-то мы знаем именно Пушкина, это потому что ему повезло. Это не значит, что его стихи хорошие, мне лично они вообще не нравятся (все смеются). Я вообще Пушкина терпеть не могу, я уверен – были поэты и лучше, но почему-то мы изучаем Пушкина, потому что ему повезло» (ФГШ5).

«...Неважно, каким путем она добилась успеха, встретила там кого-то... главное, что она добилась успеха...» (ФГШ5).

Многие рассуждения наших участников отличались значительной степенью неопределенности и противоречивости. Можно было наблюдать ситуацию *переноса*, когда наши участники, рассуждая о ценности семьи, делали акцент на значимости заботы родителей о них, даже не задумываясь о том, что, возможно, скоро сами станут родителями. Иными словами, иногда для подростков ценность семьи проявляется в ценности родительской заботы о них.

«...Она достигла высокого статуса в Москве.... достигла успеха в какой-то своей профессии и, кроме того, у нее есть дочь, значит, и здесь есть то же какой-то определенный успех... У нее есть цель, она делает все возможное для благополучия дочери» (ФГШ6).

Неопределенность взглядов подростков проявляется в сочетании несочетаемого, как уже упоминалось выше, Это

проявилось в ответах на такие вопросы: «Что больше способствует успеху – труд или везение?», «Как сочетаются между собой крепкая дружная семья и личная независимость?». Безусловно, наши подростки еще не столкнулись с подобной жизненной дилеммой, пока им кажется, что у них все получится.

«Это независимость, как материальная и духовная, это престиж уже нашей будущей профессии, это окружение, постоянное, хорошее... то есть друзья... иметь свою семью крепкую, опору, на которую можно было положиться» (ФГШ1).

«...Если ты преуспел в своей жизни, если ты доволен своей жизнью, тогда ты понимаешь, что, да, ты можешь расти дальше, ты можешь расти над собой, но ты сейчас уже чего-то добился, ты сейчас уже чувствуешь себя успешным. Ты сейчас чувствуешь себя в какой-то степени свободным...» (ФГШ5).

«Сам своим горбом... зарабатываешь деньги, при этом пройдя до этого много ступеней там развития и повышения. А в духовном плане – что хочу в жизни, то и выбираю, сама свой путь построила в голове и иду» (ФГШ1).

Таковыми же спорными, неоднозначными для наших участников оказались темы конкуренции и значения денег в жизни человека. Мы не пытаемся идеализировать современных школьников – они делали выводы, основываясь на том, что происходит в их жизни, с их родителями и знакомыми. Во всяком случае, они говорят об этом открыто, как о насущной реальности.

«З: ...Я вот читал в журнале, что, ну, как пишут со слов Билла Гейтса, что у нас много конкурентов... но мы этих конкурентов не просто стараемся обойти стороной, мы их стараемся просто втоптать в грязь, чтоб они больше никогда оттуда не выбрались, и вот именно этим убивают своих конкурентов и становятся одной из лидирующих компаний мира.

Модератор: Вот эта модель успеха вас привлекает?

Реплики юношей: Да. Да.

З: Ну, некоторые готовы идти по головам для своей цели, они, их не смущает ничто, не то что там, что за их плечами стоят жертвы, но они добиваются успеха, может быть, потом они уже понимают это и рассказываются.

Модератор: Нет, а вы сами бы пошли по такому пути?

З: Да, возможно.

7: Нет, ну, по головам пройти... у тебя всегда есть шанс конечно... есть такой там конкурс, ты там не уступишь... какой-то девочке, потому что она понравилась тебе. Или ты будешь первой, конечно, сама будешь там себя проявлять...у каждого есть право на первое место...» (ФГШ6).

Таким образом, мы получили картину терминальных и инструментальных ценностных ориентаций, которые далеко не всегда однозначны и бесспорны для самих подростков. Школьники ориентированы на достижение определенных целей, среди которых выделяется получение хорошей работы, интересной и высокооплачиваемой, причем не только для обеспечения материального достатка, но и для самореализации, то есть исполнения своих желаний в этой области. Есть в этом что-то от американской модели успеха «с помощью упорного труда – к богатству как награде за труд». При этом практически отсутствуют отсылки к гедонистической модели – «с возможно наименьшей растратой усилий – к богатству как источнику наслаждений». Следует учитывать, что хотя школьники говорили довольно свободно, нужно делать корректировку на ситуацию публичного обсуждения.

Наши участники в чем-то мечтатели, а в чем-то здоровые прагматики, они хотят в своей жизни достичь баланса, сочетания профессионального успеха и создания крепкой, дружной семьи. Радует тот факт, что в профессиональной области подростки настроены на саморазвитие, самореализацию и общественное благо (Билл Гейтс привлекает не только богатством, но и «полезностью», качеством продукции, выпускаемой компанией). Беспокоит понимание конкуренции только как борьбы, а не как честного соревнования и перспективного сотрудничества.

Посмотрим, как на подобные вопросы отвечают учителя и родители. Представим ответы на открытый вопрос в анкете⁹⁶.

Интерпретации успеха учителями. Наиболее частые ассоциации, возникающие у учителей со словом успех, – *уважение и признание их труда* (35,6%), а также *счастье и положительные эмоции*. Около четверти опрошенных (26%) акцентируют внимание на *самореализации*, а 22% считают, что успех – это наличие различных *материальных благ* (таких, как дорогая крупная бытовая техника, машина, квартира и т.д.). В ассоциативном ряду респонденты упомянули *достижение целей* (21%), *успешную карьеру* (20,7%), *профессионализм* (19,4%). Чуть меньше (примерно 17%) отметили *деньги и здоровье*, а 16,5% ассоциируют успешность с *удачей и крепкой, стабильной семьей*.

⁹⁶ Вопрос был открытым и выглядел следующим образом: «С какими словами у Вас ассоциируется "УСПЕХ", напишите, пожалуйста, 7-9 слов...».

Работу и свободу как показатель успешности отметили чуть больше 15% опрошенных учителей, а для 13% из них успех неразрывно связан с *трудолюбием, образованием и детьми* (т.е. непосредственно с профессиональной деятельностью). Далее по убывающей частоте учителя использовали следующие ассоциации с понятием «успех»: любовь – 9%, воля – 6,8%, уверенность – 5,6%, друзья – 4,5%, творчество – 4,2%, предприимчивость – 3,3%, коммуникабельность – 3,3%, власть – 1,6% опрошенных.

Большинство значимых, часто упоминаемых учителями ассоциаций раскрывают *показатели* успешности. Это уважение и признание, материальные блага и деньги, достижение целей и карьера, счастье, дети и сохранение здоровья. Следует отметить, что при рассмотрении ассоциативного ряда через дихотомию личного и общественного, преобладали ассоциации *личностного успеха*. Это, прежде всего, счастье и достижение поставленных целей, а также самореализация, в том числе и через карьерный рост. В качестве основного социального фактора успешности учителя отмечали уважение к их профессии, признание их труда. Кроме этого к внешним факторам, влияющим на успех, несомненно, следует отнести ассоциации учителей, связанные с удачей, работой и семьей.

Основные источники достижения жизненного успеха, отмеченные учителями, это *компетентность, профессионализм* (62,5%) и *сильная воля* (58,2%). Около трети учителей считают, что для успешности им необходимы *предприимчивость, трудолюбие и образование*. При этом качества прикладного характера (трудолюбие и предприимчивость) оцениваются выше (33-34%), чем образование (28,3%).

Как фактор успешности каждый четвертый учитель назвал *внешние обстоятельства* («удачное стечение обстоятельств»), немного меньше (24%) – *хорошие связи и знакомства*. Десятая часть респондентов выделила *богатство и нравственную устойчивость*, а такие источники, как *власть* (7,2%) и *личная свобода / неприкосновенность* (2,8%) рассматривались учителями в последнюю очередь.

Значимые источники успешности различались в зависимости от гендерной принадлежности. Мужчинам для достижения успеха были важны *сильная воля* (64%) и *богатство* (17%). Женщины уделяли больше внимания *трудолюбию и работоспособности* (34,3%), *нравственной устойчивости* (10,4%).

Различия в представлениях о факторах успешности связаны с материальным положением семьи. Так, для учителей, чьи семьи не ограничивают себя в вопросах потребления, значимыми факторами стали личная свобода и нравственная устойчивость. Такие источники успеха, как власть и связи значительно чаще других выделяли представители вышеупомянутой состоятельной группы (власть – 14,3%, связи – 42,9%), а также группы с низким уровнем дохода (власть – 16,7%, связи – 50%); данные показатели в представленных группах в два раза выше, чем в среднем по совокупности опрошенных (власть – 7,2%, связи – 23,8%). Характерным отличием группы учителей с плохим материальным положением было частое упоминание удачного стечения обстоятельств как источника успеха – 66,7% (в среднем по совокупности данную характеристику отметили 25,2%). Для группы со средним уровнем достатка характерно выделение такой характеристики, как предприимчивость (высоко- и низкодходные группы гораздо реже отмечают данный источник успешности).

Наконец, обратимся к той группе респондентов, которая наиболее близка выпускникам – к родителям и их представлениям об успехе.

Интерпретации успеха родителями. Для родителей успех ассоциировался, в первую очередь, с *работой*, как вообще с ее наличием, так и с *различными свойствами работы* (хорошая, постоянная, удобная, приятная и т.д.) – 35,1%. Примерно треть (около 30%) отметили в ассоциативном ряду различные *материальные* (в том числе машина, квартира, дача, дом) и *нематериальные* (семья – дружная семья, крепкая семья и т.д., слава и общественное признание) *блага*. По мнению 26% опрошенных родителей, успех – это *счастье* (в том числе различные положительные эмоции), *удача и деньги*, а 23% назвали успехом *сохранение хорошего здоровья*. 21,9% родителей выделили *достижение цели*, 19% – *образование*, а около 18% опрошенных связали успех – с *детьми, профессионализмом и трудолюбием*. Чуть меньше (17%) ответили, что успех – это *карьера*. Примерно 15% объединили успешность со *свободой и самореализацией*, а у каждого десятого успех ассоциировался с наличием *рядом хороших, верных друзей и любимого, близкого человека*, чуть реже – с *удовлетворенностью своей деятельностью*. С волевыми качествами личности и настойчивостью успех был связан у 8,1% респондентов. А такие качества, как стабильность, самоуверенность, власть и коммуникабельность отметили только около 3-4% опрошенных родителей.

Родители чаще объединяли успех с его показателями (работа, семья, различные материальные блага, широкая известность, слава и признание), а способы его достижения – с удачей, образованием, трудолюбием, профессионализмом и свободой.

При этом, судя по ассоциациям родителей, успех для них – явление в большей степени социальное, зависящее от внешних факторов или от самого индивида. Большее число ассоциаций родителей относилось именно к социальному контексту успешности: работе, семье. Основными же ассоциациями, связанными с индивидуальным достижением успеха были счастье и бурные положительные эмоции, сохранение здоровья и достижение цели.

В качестве основного источника успеха родители называли хорошее образование – 64,3%. Вторым блоком они выделили навыки в трудовой сфере, которыми стали трудолюбие и работоспособность (так считают 54%), а также компетентность и профессионализм (34,8% опрошенных). Около трети респондентов считают значимыми факторами успешности наличие сильной воли и связей в обществе, чуть меньше (около 27%) отметили необходимость предприимчивости. Каждый четвертый родитель связывал успешность с таким внешним источником, как стечение обстоятельств. Уже в два раза меньше ответивших называли важным источником успеха – богатство (12,2). Меньше всего родителей ответили, что источниками успешности являются нравственная устойчивость (8,3%), власть (6,8%) и личная свобода (2,6%).

Мужчины чаще женщин отмечали в качестве источников успешности связи и знакомства, предприимчивость, богатство и независимость, а женщины, в свою очередь, акцентировали внимание на хорошем образовании, нравственной устойчивости, компетентности, сильной воле и удачном стечении обстоятельств.

Существенно рознились и мнения родителей из групп с различным уровнем дохода. Так, для высокодоходной группы, представители которой не отказывают себе в дорогостоящих покупках, значимы знакомства и связи, власть и личная свобода – в качестве источников успеха. Респонденты из средне доходной группы отметили хорошее образование, компетентность и профессионализм, а также трудолюбие и работоспособность, связав успешность с результатами упорного труда. Представители низко доходной группы ориентированы

на предприимчивость и удачное стечение обстоятельств, т.е. воспринимают сам успех как ситуативную возможность.

Отметим, что в поселениях с высоким уровнем социально-экономического развития родители ориентируются на ситуативность успеха. Учитывая динамику развития и спектр возможностей, они важную роль отводили случаю и умению им воспользоваться. Кроме этого немного чаще других представители «прогрессивных» поселений отмечали такое качество, необходимое для успеха в интенсивно развивающемся поселении, как профессионализм. На наш взгляд, это связано, прежде всего, с уровнем конкуренции на рынке труда.

Опрошенные родители из менее успешных поселений акцентировали внимание на личных качествах человека при достижении успеха. Представители «средних» и «депрессивных» поселений выделяли, прежде всего, значение трудолюбия и сильной воли. Чаще, чем родители из «прогрессивных», жители «средних» и «депрессивных» поселений обращали внимание на личные связи и знакомства.

Обобщенные результаты по всем трем группам респондентов можно представить в виде следующих выводов:

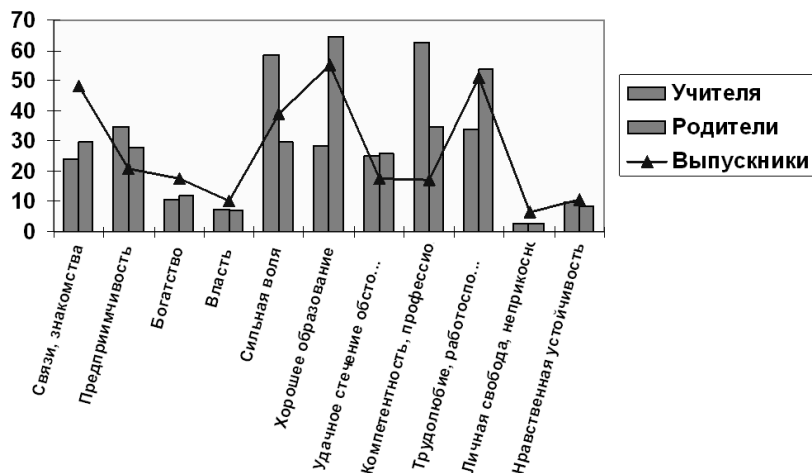
1. *Интерпретация успеха.* Школьники интерпретируют успех в основном как показатель индивидуальной деятельности, выделяя такие значимые характеристики, как счастье, радость, бурные положительные эмоции – акцентируя внимание в большей степени на личных достижениях и переживаниях по этому поводу. Распространено понимание успеха как преодоления, самореализации (по результатам фокус-групп). В то же время, немаловажным для школьников является наличие везения, удачи, а точнее, радости, вызванной совпадением, случайностью или легким (благодаря стечению обстоятельств) достижением цели.

Учителя также больше внимания обращают на показатели успеха и на индивидуальный характер его достижения, однако более частый ответ в ассоциативном ряду занимает показатель не индивидуального, а социального успеха – уважение и признание. Это естественно, учитывая положение в образовательных учреждениях нашей страны. Общей со школьниками является интерпретация успеха учителями как счастья, радости и положительных эмоций. Однако, в отличие от школьников, у учителей данная характеристика по частоте ответов перемещается на второе место.

Еще один значимый ответ в интерпретации успеха – это самореализация. Поскольку заработная плата учителя не высока, то в школах в основном работают альтруисты, для которых индивидуальный успех отражается в таком показателе, как самореализация (речь идет о результатах исследования, проведенного в 2007 г.).

В отличие от школьников и учителей, родители чаще отмечают не индивидуальные, а общественные показатели успешности – работу и семью, что вызвано смещением выборки по полу (большинство опрошенных – это женщины). Родительница выпускника – женщина, живущая семьей и работой, у которой ребенок уже вырос, т.е. успех ею в принципе достигнут. Однако родители, как и учителя, считают значимыми характеристиками успеха такие, как признание и уважение (хотя самооценка успеха хороша, много лучше, когда социальное окружение признает этот успех). Немаловажным является и ассоциация успеха с наличием материальных благ (вторая по частоте упоминаний характеристика) – притом, что субъективные переживания счастья и радости у родителей уходят на пятое место.

Рис.9. Представления о средствах достижения успеха:
выпускники – родители – учителя.



Первый столбец – учителя; второй столбец – родители;
линия – выпускники.

Среди школьников, учителей и родителей обнаруживаются весьма различные представления о способах достижения жизненного успеха. (Обобщенные результаты относительно *способов достижения успеха представлены на рис.9).*

Хорошее образование – способ достижения жизненного успеха, так считают 64% родителей, поддерживают это мнение 55% школьников и только 28% учителей склонны с этим согласиться. Такое отношение учителей показательно, поскольку многие из них располагают в качестве основного капитала именно образованием.

Трудолюбие и работоспособность – ключ к жизненному успеху, так считают больше половины опрошенных школьников и их родителей, однако среди учителей такого мнения придерживаются только 33%. *Учителя полагают, что более значимы для достижения успеха профессионализм и компетентность, но только 34% родителей и всего лишь 17% школьников ответили подобным образом.*

Учителя считают, что для успешности важна сильная воля, настойчивость, целеустремленность (58%). В этом их поддерживают только 39% учащихся и значительно меньше родителей (около 30%).

Наконец, почти половина (48%) школьников уверены, что главный источник успеха – это связи и знакомства, только родители (29,5%) и учителя (24%) так не считают.

Как видно, существенные различия во мнениях учителей, учеников и их родителей связаны не только с интерпретацией успеха, но и, с оценкой эффективности способов его достижения.

Ценностные ориентации всех субъектов образовательной деятельности, безусловно, определяют отношение к актуальной образовательной ситуации. Исследование жизненного успеха позволило уточнить картину представленных ценностей и, в частности, выявить отношение учащихся к школьному образованию. Как оказалось, не как к безусловно значимому социальному институту, а как к части своей жизни, которая либо обыденна и скучна, либо интересна и позитивна, а также насколько она ценна / необходима / важна для дальнейшей жизни.

2.3 Значение школьного образования: выпускники, учителя, родители

Отношение к школьному образованию в наших исследованиях изучалось самыми разными способами. Посредством анкетного опроса мы выясняли, какой образ школы преобладает у детей и их родителей (применялся семантический дифференциал). Мы спрашивали участников образовательной деятельности, какие цели стоят перед школой, насколько они могут быть реализованы, и тем самым выясняли их надежды и опасения, и т.д. Посредством интервью и фокус-групп мы определяли слова-смыслы, с помощью которых текущие события описывались учителями и их учениками, выясняли интерпретацию педагогами процесса реформирования современного школьного образования. Благодаря результатам нам удалось определить соотношение позиций и дистанций участников образовательного процесса в пространстве школы. Мы могли сравнивать формальные позиции, определенные существующим порядком и реальные расстановки, обусловленные состоянием современного общества.

При этом мы учитывали новые ожидания школьников и их родителей, вызванные изменениями современного общества. В частности, наиболее важным мы считали «принадлежность» наших школьников к новой информационной культуре, в отличие от более взрослых участников – учителей и родителей.

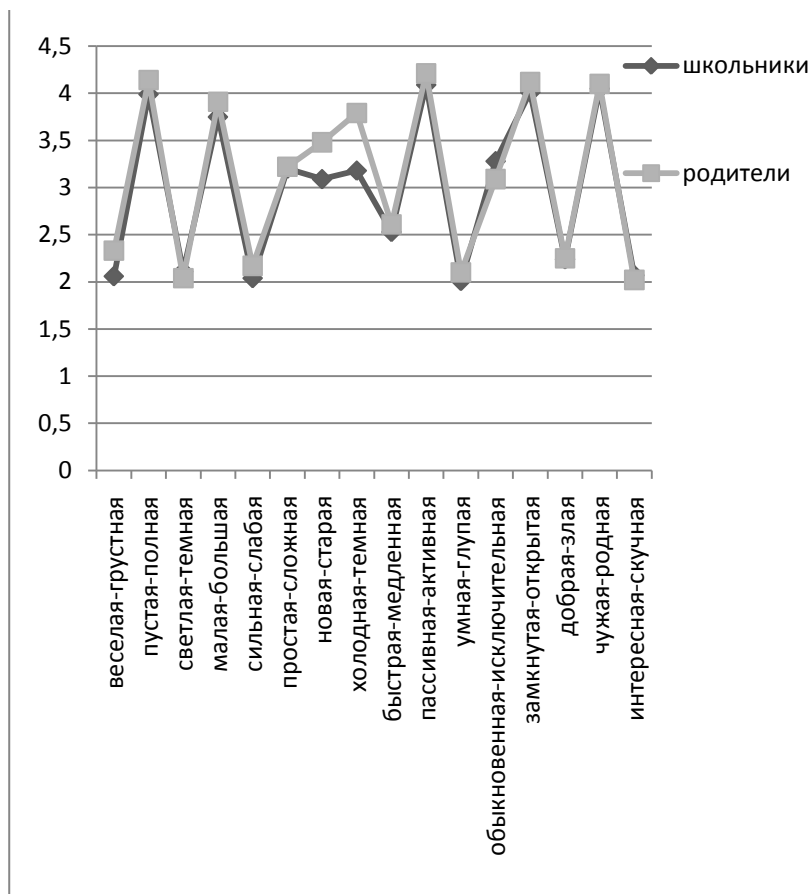
«Образ школы» в представлениях выпускников. По результатам исследования выяснилось, что эмоциональное отношение детей и родителей к школе в целом можно оценить как позитивное. На рис. 10 представлены результаты, полученные при использовании метода семантического дифференциала. Отвечая на вопрос *«Ваша школа какая?»*, родители и школьники выбирали между позитивными (веселая, теплая, светлая, новая, интересная и т.п.) и негативными (грустная, холодная, темная, старая, скучная и т.п.) ассоциациями, возникающими при упоминании школы.

Данные семантического дифференциала нельзя рассматривать как абсолютные, здесь имеет значение приоритет тех или иных ассоциаций. Показатель «1» свидетельствует о приоритете первой в ряду ассоциации, а «5» – второй.

И у родителей, и у детей преобладают позитивные ассоциации, касающиеся взаимоотношений: и те, и другие, судя по выбранным показателям, ощущают себя в школе относительно комфортно (в большей степени доминируют выборы – веселая, светлая, сильная, умная, открытая, добрая, интересная, родная, активная). В то же время эти выборы находятся в «умеренной» зоне (2 или 4, а не 1 или 5).

У небольшой части опрошенных присутствуют ярко выраженные негативные ассоциации, так, примерно для 5% опрошенных школьников школа – темная, чужая, грустная, для 7-8% – злая и скучная. Примерно для 14% школьников – сложная, холодная, обыкновенная, и только каждый четвертый ученик считает свою школу исключительной.

Рис.10. Ассоциативный ряд – школа для учеников и родителей (данные 2012 г.).



Следует отметить, что нет прямой зависимости ассоциаций, связанных со школой, от типа поселения. Иными словами, в самых различных территориях области школа вызывает у детей и родителей в большей степени позитивные ассоциации.

В нашем случае мы можем сравнить данные, полученные в ходе двух опросов, 2007 и 2012 гг., потому что шкала семантического дифференциала осталась такой же. В 2007 году три первых блока ассоциаций были более позитивными, «отставал» четвертый блок, фиксирующий статус школы. В 2012 году большинство ассоциаций школьников оказались довольно умеренными, нейтральными.

1. Блок 1: *наличие интереса, мотивации к получению образования в данном учреждении, насыщенность школьной жизни* получили следующие значения: веселая – грустная (2,1), умная – глупая (2,0), интересная – скучная (2,1), пустая – полная (3,9);

2. Блок 2: *направленность педагогического коллектива на развитие активности учащихся*: пассивная – активная (4,1), замкнутая – открытая (4,0), быстрая – медленная (2,5);

3. Блок 3: *уровень социально-психологического комфорта школьников*: чужая – родная (4,0), светлая – темная (2,1), добрая – злая (2,2), холодная – теплая (3,2);

4. Блок 4: *оценка статуса школы*: сильная – слабая (2,0), малая – большая (0,6), обыкновенная – исключительная (3,3), простая – сложная (3,2), новая – старая (3,1).

Выбор родителей мало чем отличался от мнения самих школьников (см. рис. 9). Только по двум параметрам есть отличия: для родителей школа более старая и темная, чем для детей. Так, например, определяя свои опасения, связанные с образованием детей, многие родители указали, что здание школы, в котором учится ребенок, нуждается в ремонте.

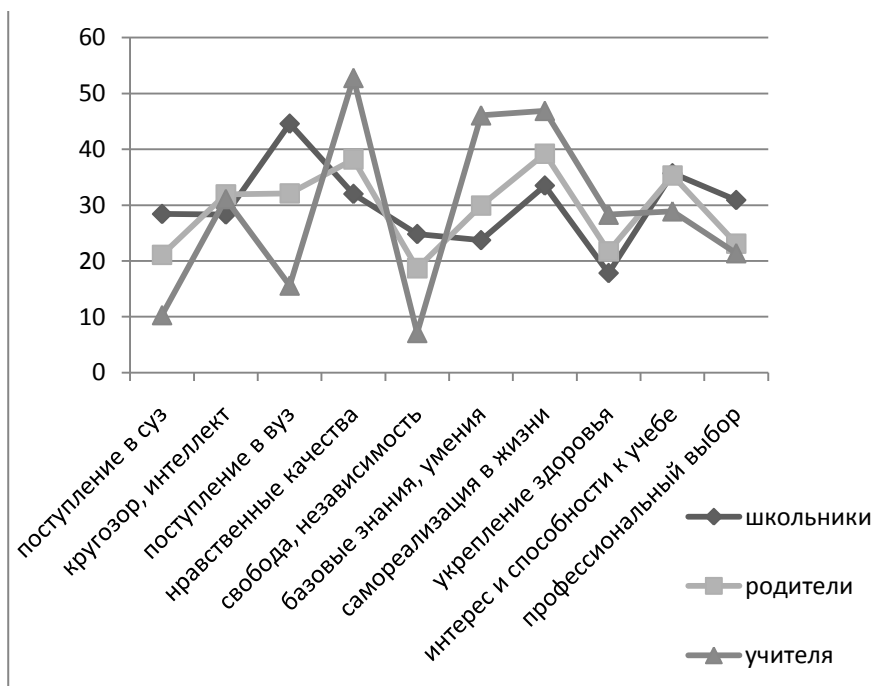
Оценка различными участниками образовательного процесса цели школьного образования позволила увидеть основные ориентации в данной области. Правила игры задаются взрослыми – руководителями, учителями, – но и ученики, как активные участники, могут значительно повлиять на учебный процесс. Насколько эти ориентации совпадают у всех заинтересованных лиц?

Основные установки участников образовательного процесса на цели, задачи школьного образования можно представить следующим образом:

- «подготовительная» – подготовка к дальнейшему профессиональному образованию;
- «мировоззренческая» – развитие интеллекта, кругозора учащихся;
- «социализирующая» – подготовка учащихся к взрослой жизни;
- «формально-практическая» установка на школьное образование – необходимость получения аттестата;
- «негативная» – пустая трата времени.

Первые три установки – как самые конструктивные – набрали наибольший вес во всех изучаемых группах: ученики, учителя, родители. Сравнительные данные по этим группам опрошенных представлены на рис 11. В качестве негативного фактора, влияющего на отношение к образованию, может выступать неудовлетворенность реализацией базовых целей и задач школы.

Рис. 11. Определение задач школьного образования всеми участниками образовательного процесса (данные 2012 г., в % от числа опрошенных).



Для учителей более важными являются следующие задачи школы: формирование нравственных качеств учеников, получение ими базовых знаний, создание условий для самореализации. Показательным является уменьшение «веса» такой цели, как развитие интереса и способностей школьников к учебной деятельности. Подобный вопрос в областном исследовании 2007 г. был сформулирован иначе, поэтому прямых сопоставлений делать нельзя. В то же время очевидно, что спустя 5 лет приоритеты изменились.

В 2007 г. для учителей на первом месте была следующая задача школы – развитие кругозора, интеллекта учеников (так считали 85,4% учителей, ответивших на вопрос). Основным качеством школьников, сформированным в процессе школьного образования, по мнению педагогов, была способность сделать выбор, принять решение в конкретной ситуации (мнение 7,4% учителей, ответивших на вопрос). Данные приоритеты подтверждаются результатами городского исследования 2006 г. – тогда развитие способностей к дальнейшему обучению хоть и уступало всестороннему развитию личности (56% от общего числа опрошенных), но все равно находилось на «почетном» третьем месте (41,2%)⁹⁷.

В 2012 г. на первый план выходит роль школы в развитии нравственных качеств обучающихся. Доминирование нравственных качеств как цели образования может свидетельствовать об увеличении «разрыва» между учителями как профессиональной группой и «обществом» в целом, когда учителя считают себя «единственными хранителями» нравственности и, соответственно, борцами с безнравственностью⁹⁸. Возможно, сыграла свою роль очередная компания по защите детей от негативных влияний, развернувшаяся в СМИ и СМК. Педагоги, отвечая на вопросы анкеты, иногда стараются воспроизвести доминирующие в обществе представления или приоритеты, определенные государственной властью.

Такое снижение своеобразной планки для учителей может быть связано с постоянными жалобами на качество «материала»,

⁹⁷ Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

⁹⁸ Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Там же. Описывается один из мифов современного учительства.

с которым приходится работать. Почти каждый учитель время от времени произносит сакраментальную фразу: «С каждым годом все труднее и труднее». И речь в данном случае не о возрасте, а о современных учениках, имеющих, как сейчас принято говорить, клиповое сознание, клиповое мышление.

Сегодня все чаще в научной литературе встречаются рассуждения о том, что изменяется информационная культура всего общества, что более заметно на примере молодого поколения⁹⁹. В результате появляются проблемы, прежде всего, в области образования. Дети все меньше и меньше читают учебники и даже художественную литературу. Возникает противоречие между системой образования, функционирующей на основе письменного текста, и желаниями самих молодых людей, увлеченных электронными средствами коммуникации (компьютерами, компьютерными играми, Интернетом, мобильными телефонами).

В своих исследованиях социальные психологи выделяют два типа людей. Первый – это «люди книги», их главная отличительная черта – очень хороший объем внимания. Второй тип – «люди экрана»: они обладают очень быстрой реакцией, но испытывают трудности с партнерами по общению. Во время разговора «люди экрана» постоянно хотят сменить тему и двигаться дальше¹⁰⁰. Уже сегодня в школе учителя отмечают проблемы в организации групповой работы на уроке, в связи с этим можно поставить закономерный вопрос – как эти дети будут взаимодействовать между собой в будущем?

Примерно в середине 1990-х годов происходящие с человеческим сознанием изменения были зафиксированы в понятии «клиповое мышление». К. Фрумкин выделяет пять ключевых факторов, породивших «клиповое мышление». Во-первых – ускорение темпов жизни и возрастание информационного потока, что порождает проблему отбора информации. Во-вторых – потребность в актуальности информации и скорости ее поступления, что сокращает время, требующееся на обобщение новой информации. В-третьих – увеличение ее разнообразия. В-четвертых – увеличение количества

⁹⁹ См., напр.: Постман Н. Исчезновение детства // Отечественные записки. 2004. №3.

¹⁰⁰ Константин Фрумкин ссылается на интервью Джеймса Мартина, специалиста по информационным технологиям, в газете «Коммерсант». См.: Фрумкин К. После капитализма. Будущее западной цивилизации. URL: <http://coollib.net/b/298261/read>.

дел, которыми один человек занимается одновременно. В-пятых – рост диалогичности на разных уровнях социальной системы¹⁰¹.

Эти обстоятельства породили особую культуру восприятия информации, которую можно было бы назвать альтернативной (от слова «альтернатива» – «чередование»)¹⁰². Такая культура формируется в результате высокой фрагментарности информационного потока, большого разнообразия и полной разнородности поступающей информации, что предполагает быстрое переключение между фрагментами. Современные индивиды-прагматики вынуждены постоянно «хвататься то за одно, то за другое дело». Есть и плюсы: сегодня дети одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, делая при этом уроки. В то же время платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов углублению в письменный текст.

Можно привести результаты, полученные специалистами научной социологической лаборатории Вятского государственного гуманитарного университета в 2009 году¹⁰³. Социологи обращают внимание на факторы привлекательности произведений экранной культуры – кинофильмов (см. табл.8).

Табл.8

Какие особенности художественных фильмов
для Вас являются наиболее привлекательными.

Варианты ответа	15 – 18 лет	19 – 24 года	25 – 30 лет
Продуманная сюжетная линия	30, 8 %	33,2 %	36 %
Присутствие известных актеров	29, 8 %	33, 3 %	36, 8 %
Наличие спецэффектов	43, 8 %	31, 3 %	25 %
Эмоциональная насыщенность и красочность	35, 3 %	28, 5 %	36, 2 %
Динамичность, быстрая смена кадров	41, 3 %	30, 6	28, 1 %
Музыкальное оформление	29, 8 %	34, 1 %	36, 1 %

¹⁰¹ Фрумкин К. После капитализма. Будущее западной цивилизации.

¹⁰² Фрумкин К. Откуда исходит угроза книге // «Знамя». 2010. № 9. С.83.

¹⁰³ Митягина Е.В., Долгополова Н.С. «Клиповое сознание» молодежи в современном информационном обществе// Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Сер. «Социальные науки». 2009. № 3 (15). С.53-59.

Обратившись к историческому анализу истоков описываемых явлений и процессов, можно сказать, что сегодня на наших глазах начинает исполняться пророчество канадского философа Маршалла Маклюэна о том, что развитие электронных средств коммуникации вернет человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестанет быть базовой для нашей культуры¹⁰⁴. Можно выделить следующие сущностные характеристики новой когнитивной реальности, в которой функционирует современное образование и его основные субъекты:

- высокая скорость воспроизведения образов;
- отсутствие акцентуации на деталях;
- визуальность;
- имманентность;
- эмоциональность;
- ассоциативность;
- игровой характер знания.

В связи с этим возникает основной вопрос – нужно ли бороться с клиповым мышлением? И не становится ли невниманием к проявлениям новой когнитивной реальности очередной попыткой приспособить учеников не к самой реальности, а к традиционным формам функционирования системы образования? То, что учителя больше беспокоятся о нравственных качествах обучающихся и мечтают только о том, чтобы оставить в головах своих воспитанников хоть какие-то знания, можно рассматривать как своего рода «отступление», признание своего «бессилия» как раз в попытке вернуть школьников в лоно традиционной схемы обучения.

Основная проблема, на наш взгляд, заключается в том, что известный лозунг «учить учиться» идет вразрез со всеми реалиями современного информационного общества, хотя мог бы компенсировать «минусы» данной ситуации. Иными словами, несмотря на важность формирования нравственности школьников, такая цель, как способность детей работать с информацией, самостоятельно приобретать знания, должна быть не менее значима. Значение данной деятельности родители и школьники подчеркивают в большей степени, нежели учителя. К сожалению, еще одна цель, такая как вклад школы в развитие свободы, независимости тоже находится на крайне низком уровне, она в большей степени ценится учениками, чуть меньше – родителями и совсем мало – учителями.

¹⁰⁴ Маклюэн М. Телевидение. Робкий гигант // Телевидение вчера, сегодня, завтра. М.: Радио, 1987. Вып.7. С.38.

Противоречие во взглядах субъектов образовательного процесса особенно подтверждается на примере такой цели, как значение базовых знаний и навыков, которые дает школа. Для самих школьников, живущих в информационном обществе, получение таких знаний считается важным гораздо в меньшей степени, нежели для учителей и родителей. Данная ситуация может означать скрытое недовольство образовательным процессом, что проявляется в безразличии к самому процессу со стороны школьников, в усилении «формальной» стороны образования. Обучение в школе как дань необходимости – это особенность современной российской действительности, но такая позиция детей не способствует эффективности образования.

Табл.9

Соответствие идеальных и реальных представлений о реализации школьных целей (2012, в % от числа опрошенных).

№	Задачи	школьники		родители		учителя	
		должна	делает	должна	делает	должна	делает
1.	Готовить к поступлению в средние профессиональные учебные заведения	28,4	67,1	21,1	46,6	10,3	45,0
2.	Развивать кругозор, интеллект	28,3	61,0	31,9	56,2	31,1	51,9
3.	Готовить к поступлению в вуз	44,6	58,1	32,1	38,2	15,6	51,1
4.	Формировать нравственные качества, ценности личности	32,0	45,2	38,2	44,8	52,8	57,4
5.	Развивать свободу, независимость во взглядах	24,8	26,5	18,7	24,7	7,1	21,2
6.	Давать базовые знания, навыки, необходимые для повседневной жизни	23,7	60,7	29,9	56,4	46,1	60,2
7.	Создавать условия для самореализации в различных сферах, а не только в учебе	33,5	39,4	39,2	40,2	46,9	56,0
8.	Поддерживать и укреплять здоровье учащихся	17,8	36,8	21,7	39,2	28,3	40,8
9.	Развивать интерес и способности к учебе	35,7	40,4	35,3	38,6	28,9	38,6
10.	Создавать условия для профессионального выбора	30,9	41,8	23,1	34,9	21,4	29,9

Все участники исследования дали относительно высокие оценки результатам работы школы, ее способности реализовывать поставленные задачи. По данным исследования, самые высокие оценки за реализацию школой поставленных задач «поставили» ученики, чуть ниже – учителя, еще меньше – родители (см. табл.9). Родители в данном случае более критичны по отношению к школе.

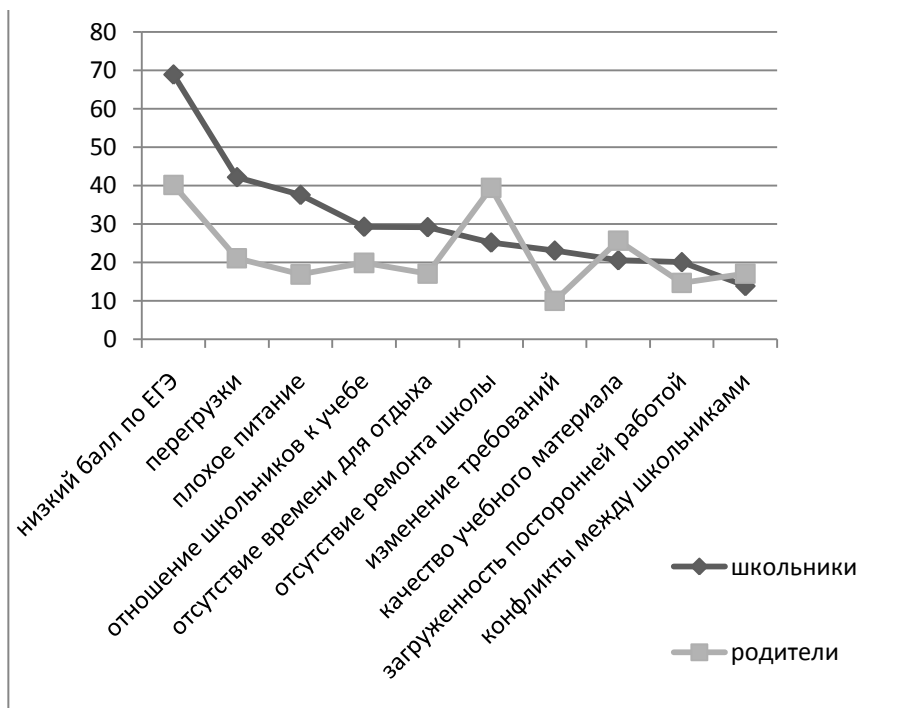
Показателен разрыв в оценках между учителями, учениками и родителями. Будет справедливым отметить, что учителя на второе место поставили создание условий для самореализации, иными словами подготовку учащихся к ситуации жизненного успеха в будущем, что объединяет их с другими участниками образовательного процесса. Но, по сравнению с учителями, школьники и их родители оценили реальные возможности школы в создании условий для самореализации в различных сферах жизни явно ниже. В то же время способность школы «готовить к поступлению в вуз» получила у школьников самые высокие оценки. Мнение родителей оказалось посредине: возможности школы при подготовке учеников к поступлению в вуз они оценили ниже, чем их дети и учителя. Также более низко оценивается способность школы развивать нравственные качества учеников, но для родителей и их детей – это не самая важная задача школы. В оценке формирования школой интереса и способностей к учебе родители согласны со своими детьми, и эта оценка аналогична мнению самих педагогов.

Вызывает интерес соотношение выборов по принципу «должна – делает», в первом случае они явно меньше (см. табл.9). Иными словами, установка на то, что школа должна делать и это, и то – не актуальна на сегодняшний день. Видимо, хорошо то, что школа хотя бы что-то делает. Можно гипотетически предположить, что «сложная ситуация» школы вызывает сегодня больше сочувствия и понимания со стороны школьников и их родителей. Возможен и другой вариант: в современном обществе растет значение неформального образования, информальной активности индивида. Отсутствие реального, а не формального, интереса к школьному образованию в будущем может привести к крайне негативным явлениям. Таким, как рост конфликтности в отношениях между педагогами и отдельными учениками, не стремящимися к поступлению в вуз. «Эффект» ЕГЭ,

повышающий уровень ответственности школьников, вряд ли проявляется на данной группе обучающихся.

Неудовлетворенность существующим положением дел подкрепляется наличием высказанных опасений. Для родителей и школьников самым большим опасением и источником тревожности являются результаты сдачи Единого государственного экзамена (см. рис.12).

Рис.12. Особенности школьной жизни, вызывающие беспокойство у учеников и их родителей.



Эмоциональные перегрузки, стресс, плохое питание, отношение других школьников к учебе, отсутствие времени для отдыха беспокоит и учеников, и их родителей. Показательно, что родители в большей степени озабочены двумя факторами – плохим состоянием здания школы и низким уровнем учебников и учебных заданий. Можно сомневаться в способности родителей оценивать такое

качество, но налицо показатель их беспокойства по поводу содержания обучения детей (каждый четвертый родитель).

Каждый четвертый школьник отметил, что его беспокоит постоянное изменение требований со стороны учителей, школы; также считает каждый десятый родитель. Это не самый высокий показатель, но он связан с постоянным реформированием школьного образования, которое беспокоит каждого третьего педагога.

В зависимости от типа поселения опасения учеников и их родителей отличаются следующим образом. Школьников, проживающих в Екатеринбурге, больше беспокоит отношение других школьников к учебной деятельности, качество учебников и учебных заданий, непрерывная опека, контроль учителей, администрации школы, загруженность внеклассной работой. В то же время эти школьники гораздо меньше других жителей области переживают по поводу ремонта здания школы. У школьников, живущих в области, больше опасений вызывают эмоциональные перегрузки, отсутствие времени для отдыха. У школьников, проживающих в малых городах, беспокойство чуть больше связано с возможностями их личного развития в учебном процессе. Следует отметить, что старение педагогических кадров мало беспокоит самих школьников (каждый десятый) и еще меньше их родителей. Родители школьников, проживающих в области, *примерно в 2 раза больше боятся плохих результатов сдачи ЕГЭ их детьми.*

Можно выделить следующую проблему: зависимость будущего школьников от результатов ЕГЭ ориентирует как раз на освоение определенной системы знаний (вот они, те самые базовые знания). В то время как особенности современного общества, что учитывается в новом стандарте (ФГОС), ставят перед участниками образовательной деятельности несколько иные цели и определяют другой формат отношений. В связи с этим Татьяна Мусатова пишет: «Каждый учитель-практик прекрасно знает, что современные школьники по преимуществу визуальщики и кинестетики. Им необходимо посмотреть и потрогать. Раскрасить и подрисовать... Сейчас модно ругать "клиповое сознание" подростка, но можно принять это явление

как объективный факт и заставить работать это "клиповое сознание" на развитие ученика... Как ни парадоксально, но такой внешне несерьезный прием, как раскрашивание маркерами текста, весьма продуктивен для такой серьезной деятельности, как анализ поэтического произведения»¹⁰⁵. Иными словами, просто можно учить по-другому.

Например, насколько важно использовать Интернет в образовательном процессе? Как часто современный школьник, студент пользуется Интернетом? Данные, полученные вятскими социологами (см. табл.10) не противоречат выводам, полученным нами в 2007 году (см. табл.11).

Табл.10

Пользуетесь ли Вы Интернетом?¹⁰⁶

Варианты ответов	Общий %	15 – 18 лет	19 – 24 года	25 – 30 лет
Пользуюсь постоянно, все свободное время	40, 5 %	38, 3	34, 6 %	27, 2 %
Пользуюсь 1–2 раза в день	24, 5 %	35, 7 %	33, 7 %	43, 1 %
Пользуюсь 1–2 раза в неделю	14, 5 %	31 %	25, 9 %	43, 1 %
Пользуюсь очень редко, несколько раз в месяц	15, 0 %	26, 7 %	30 %	43, 3 %
Не пользуюсь Интернетом	5, 5 %	18, 2 %	36, 4 %	45, 5 %

¹⁰⁵ Мусатова Т. Клиповое сознание работает на литературное образование // Учительская газета. 2003. № 51. С.2.

¹⁰⁶ Митягина Е.В., Долгополова Н.С. «Клиповое сознание» молодежи в современном информационном обществе // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». 2009. № 3 (15). С.53-59.

Табл.11

Цели выхода в Интернет (данные УрГПУ, 2007 г.).

Цели выхода в Интернет	Учителя %	Выпуск- ники %	Родители %
Читают новости	21,4	16,6	34,1
Посещают интересные, важные для себя сайты	38,1	44,5	40,5
Ищут научную информацию для учебы или для работы	76,1	53,4	44,7
Играют в сетевые игры	0,3	9,7	0,0
Скачиваю музыку, картинки или видео файлы	2,7	29,3	6,8
Общаются на форумах и (или) в чатах	4,9	24,9	3,5
Пытаются найти работу или заработать в Интернет	1,7	2,2	2,9
Занимаются Веб-серфингом	5,0	9,9	5,5
Содержат собственный сайт или сервер	0,0	3,1	0,0

Необходимо понять цели использования компьютерных технологий, которые преследуются в повседневной жизни представителями разных социальных общностей. Полученные результаты представлены в таблице 11.

По мере увеличения опыта взаимодействия с компьютерной техникой и Интернетом индивид начинает использовать различные виды деятельности в сети. Для большинства опрошенных (как для старшего поколения, так и для молодежи) основной целью выхода являются поиск необходимой информации, что вполне применимо для образовательной деятельности. Характерное отличие современного школьника, активно работающего в сети Интернет, – направленность на развлечения и общение (данные 2007 г.).

Насколько отличается опыт владения компьютерными технологиями у различных участников образовательной деятельности (см. табл.12)? Будет справедливым отметить, что сегодня многие учителя активно используют в образовательной деятельности данный ресурс. И если бы опрос проходил в настоящее время, опыт учителей, скорее всего, был бы более весомым.

Табл.12

Владение компьютерными технологиями (2007 г.).

Уровень развития навыка обращения с компьютерными технологиями	Учителя %	Выпускники %	Родители %
Вообще не умеют работать с компьютером	22,6	4,2	36,4
Умеют работать на компьютере, но не в Интернет	44,6	38,4	37,1
Умеют работать в Интернет	26,1	39,2	21,1
Умеют работать не только в Интернет но и в локальных сетях	6,7	18,2	5,4
Итого:	100	100	100

Так как мы ставили своей целью понять, на что сегодня ориентируются, как настроены наши ученики в системе школьного образования, то такие общие значения, как «школа – это подготовка к взрослой жизни», оказались совершенно не информативны. Нам была необходима вербализация, конкретизация самими учениками целей школьного образования, особенно в ситуации развития «клипового» или «альтернативного» мышления.

Учебный план глазами выпускников. На фокус-группах в ходе исследования «Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области» старшеклассникам предложили самим составить учебный план для 10-11 классов. Выпускники были выбраны как «эксперты», которые могут (с точки зрения имеющегося опыта) оценить отдельные стороны школьного образования.

Составление учебного плана учениками 11 класса проходило в фокус-группах и преследовало несколько целей:

- определить приоритеты школьников в предметной области;
- исследовать уровень понимания подростками значения изучаемых в школе предметов;
- выяснить потребности современных школьников в выборе предметов;
- определить связь между учебным планом, предметным насыщением школьного курса и представлениями выпускников школы о своей будущей успешности.

При составлении учебного плана участникам фокус-группы предлагался список предметов (подготовленные организаторами листочки с названиями учебных дисциплин включали в себя максимально возможный набор), данный материал нужно было разделить на три части:

- предметы, обязательные для изучения;
- предметы, которые изучаются в полном объеме, но их можно выбирать;
- факультативы.

Следует отметить, что все без исключения участники очень ответственно подошли к разработке учебного плана, но объяснить логику собственных рассуждений большая часть из них смогла с трудом. Особенно это касалось предметов, обязательных для изучения. Нашими участниками были использованы следующие пути составления плана: многие из них руководствовались тем порядком преподавания предметов, который уже существует.

«В своем плане я делала основной упор на такие вот традиционные предметы, как, допустим, русский язык, алгебра, иностранный язык, физкультура, ну, я считаю... традиционно, я думаю, это стоит так оставить» (ФГШ1, 2007).

«Мой план соответствует в целом министерству образования РФ» (ФГШ2, 2007).

Следующий вариант – предпочтение отдавалось гуманитарным предметам, как более необходимым для жизни современного человека:

«В своем учебном плане, на первое место... я расположил гуманитарные предметы и отдал им количество часов по..., так как считаю, что они должны преобладать...» (ФГШ1).

«... Я больше выбор сделал на гуманитарные, ну, развивающие, там история России, ну, понятно– знать свою страну нужно... русский язык тоже должен знать, еще я не знаю... страноведение, по идее, ученик должен знать, что кроме России еще есть какие-то страны, географию и право, а то у нас все права (показывает жестом – отсутствуют)... А предметы по выбору более технические, у кого технический склад ума, те выбирают такие...» (ФГШ5).

Был еще и такой вариант: гуманитарные предметы брались за основу как наиболее «легкие» для изучения; или участник рассуждал следующим образом: «нравится – не нравится»:

«А в обязательные предметы я поставила предметы более такого гуманитарного направления, потому что мне более проще учиться по этим предметам, они больше мне нравятся, более меня привлекают,

ну, то есть такие, как, история, литература, русский язык, политология, социология...» (ФГШ1).

«...Я в факультативы убрал биологию и химию, потому что они не очень, лично так скажем...» (ФГШ2).

Еще один путь рассуждений: в качестве основы выступал интерес к будущей профессии, обычно это касалось предметов по выбору:

«У меня обязательные предметы получились в принципе такие же, как в школе, а... я, исходя из своих интересов, составил список предметов по выбору...» (ФГШ2).

Наши участники, которые заканчивают 11 класс, воспринимают учебный план как данность, как то, к чему они привыкли, как само собой разумеющуюся часть школьной жизни. Но, в таком случае, возникает вопрос – а могут ли современные ученики ответственно относиться к учебной деятельности в ситуации, когда она определяется не ими самими, а кем-то другим? Сегодня школа предлагает общую основу (учебный план), а ученик вынужден делать выбор в рамках предложенного, одним предметам он уделяет минимум времени, другим – максимум. Может, это и есть самое правильное решение, но при усложнении существующих программ такой подход излишне формализует процесс обучения, которое перестает быть таковым по сути своей. Мы не можем сказать, насколько наши участники успешны в той или другой предметной области, мы можем только утверждать, что выпускникам достаточно сложно объяснить, зачем, для чего они изучают тот или иной предмет.

«1: Алгебра очень важный предмет, один из самых важных, четыре часа в неделю.

Модератор: А почему один из самых важных?

1: Ну...потому что алгебра пригодится везде – и при поступлении, и в дальнейшей жизни.

Модератор: Зачем? Зачем человеку... обычному... знать логарифмы?

1: Ну, чтоб быть образованным, как... Честно я не знаю, зачем человеку знать. Геометрия – один час в неделю. Как говорится, геометрия – царица наук, но все-таки один час в неделю ...» (ФГШ3)¹⁰⁷.

Выбор традиционных предметов вызывал у участников наибольшие затруднения в обосновании, даже когда ведущий (модератор) пытался помочь:

¹⁰⁷ Цитата из стенограммы фокус-группы включает в себя цифры как указание на выступающих в том случае, если приводится часть диалога.

«б: В обязательные предметы я поставила... те предметы... которые должен знать каждый человек в современном мире: это иностранный язык, русский, литература, история, обществознание... которые в будущем пригодятся...»

Модератор: В смысле как пригодятся, почему пригодятся?

б: Ну, каждый образованный человек должен хоть какие-то основы из этих наук знать.

Модератор: Для чего?

б: Ну, чтоб быть востребованным или образованным...» (ФГШ1).

«Должен знать» – любимое высказывание наших информантов, например, «человек должен знать историю своей страны», часто участники использовали выражения типа «без прошлого нет будущего», но мало кто объяснял подобные фразы.

«Ну... литература-то, конечно, нужна, еще я бы сюда поставил иностранный язык, сейчас без него нигде не обойтись. История России – то, что каждый человек должен знать, историю своей страны. Русский язык тоже каждый человек обязательно должен знать, географию ввел, общее сведенье о мире, человек тоже должен знать... где он находится и как определиться, где он вообще... тоже надо знать, обществознание тоже надо знать, биологию тоже желательно бы знать, интересно же знать биологию...» (ФГШ6).

Наша задача, в данном случае, состояла не в том, чтобы показать особенности устной речи участников. Основной вывод – изучение многих предметов воспринимается школьниками просто как часть школьной жизни, как что-то само собой разумеющееся. Даже если присутствует личный интерес, о чем можно догадаться по обрывкам высказываний, большинству школьников сложно представить свою точку зрения, обоснованно, аргументированно. Можно учитывать то, что модерирование осуществляется совершенно незнакомыми людьми, много «зрителей» – других участников, но в то же время, рассуждая об успехе, те же самые ученики были более активными и обстановка фокус-группы их нисколько не смущала.

При обсуждении учебного плана споры на тему «Зачем человеку знать логарифмы?» ничем не заканчивались. Кроме общих рассуждений о том, что алгебра и геометрия развивают мышление, мы ничего не услышали. Всестороннее, в данном случае разностороннее развитие личности, – еще один из «весомых» аргументов значимости школьного образования. Школа воспринимается как энциклопедический словарь – все обо всем: ученик должен получить общее представление о мире, в котором он живет.

«...Больше всего у меня предметов получилось обязательных, так как я считаю, что человек должен быть разносторонним и в принципе знать почти все, может быть, не так глубоко, но чтобы у

него в общем сложилось понимание обо всем, что происходит, и окружающем мире» (ФГШ6).

Тем не менее, некоторые участники в ходе обсуждения смогли выразить, объяснить прикладной аспект изучаемых предметов, к сожалению, таких было не очень много. Подробное и достаточно полное высказывание по поводу необходимости изучения истории было дано только одним участником.

«Россия — это наша родина, наше прошлое вообще... как можно не знать вообще не древнюю историю, а историю двадцатого века, например, Великая отечественная война, если не узнал... какой подвиг совершили наши предки... как было на самом деле ужасно, просто что происходило... мы просто предаем это все забвению и...просто проявляем неуважение к тем людям, которые сделали все для того, чтоб мы сейчас жили, просто, если б не они, нас бы сейчас не было... для любого разговора... история всегда пригодится, и еще история нужна для понимания настоящего, для развития будущего... история строится на причинно-следственных связях и в принципе объясняет многое, что происходит в мире» (ФГШ6).

Обоснование приводилось в основном в двух направлениях — необходимо для развития каких-то личностных особенностей: нравственности, мировоззрения, кругозора (история, литература и т.п.); для будущего трудоустройства, для решения каких-то жизненных вопросов (иностранный язык, информатика). Неточности, допускаемые в ответах, являются следствием того, что вопрос требовал немедленного ответа, времени на подготовку просто не было.

«Литература — это в своем роде история, то есть история в лицах...» (ФГШ3).

«Больше часов у меня поставлено на литературу... человек должен быть читающим, и литература вообще развивает какие-то нравственные качества и мораль... Иностранный язык... востребован в обществе, ну, и чтобы просто путешествовать, и по любому вопросу нужен иностранный язык...» (ФГШ6).

«...Биология нужна... анатомия та же... человек вообще обязан знать... как он устроен сам... ну, и животные тоже... все это необходимо. Физика... наука о природе, я считаю, что это тоже необходимо, информатика в мире сейчас вообще один из самых востребованных предметов, вот, на любой фирме требуется информатика и знание иностранного» (ФГШ6).

«8: ...В первую очередь — история России, каждый человек должен быть патриотом своей страны, ценить, любить и уважать. География тоже необходимый предмет, должны знать хотя бы столицу, основные города, хотя бы нашего государства. Историю мировой культуры тоже, знать о новостях, которые

происходят во всем мире. Русский язык, также родной язык, на котором мы должны говорить грамотно и без ошибок.

Модератор: А почему вы включили обществознание в список обязательных предметов?

8: Обществознание необходимо для того, чтобы общаться с людьми, знать мир. Ну... в обществознании же много разделов: изучается и право, и человек, и экономика...» (ФГШ4).

«А английский язык... по причине того, что сейчас очень развиваются международные отношения, и поэтому знать иностранный язык, какой бы то ни было – очень важно» (ФГШ5).

Некоторые из участников старались расширить набор традиционных предметов, действуя «в духе времени», например, предлагали ввести политологию, психологию, право, экологию. В том числе, политология необходима, потому что у нас сейчас действует избирательная система, гражданину следует понимать, за кого ему голосовать, он вынужден разбираться в хитросплетениях политической жизни.

«4: ...Добавила в обязательные политологию и психологию... очень важно сейчас знать политику современному человеку...»

Модератор: Современному человеку нужно знать политику? Почему?

4: Ну, потому что сейчас... мне кажется, это важно знать... чтобы... голосовать что ли правильно.

1: Нет, просто, если мы живем в этой стране, мы же должны знать, какое у нас политическое устройство.

4: Да.

1: Чем руководствуется, допустим, наше... чем мотивирует... (кто-то подсказывает – решения)... свои решения наше руководство, чем это вызвано... это должно интересовать просто, это же страна, в которой мы живем, в которой жить нам и нашим детям, нашим внукам и еще дальше (произносит с некоторым пафосом).

Кто-то: Да.

4: Чтоб голосовать еще, не просто так наугад ставить, а чтоб знать, о ком... за кого голосуешь, знать его идеи... партии» (ФГШ2).

Еще один предмет, который упоминался достаточно часто – это психология: нашим ученикам в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности необходимо понимание мотивов поведения человека.

«...Человек, который видит смысл поступков других людей, всегда найдет контакт, сможет общаться, в любой сфере деятельности он будет востребован...» (ФГШ6).

Право тоже упоминалось участниками как необходимый предмет. Обоснование практически у всех одинаковое: права нужно знать, и в том числе – как их защищать, но немногие

указали право как обязательный предмет (примерно, каждый пятый; такие же позиции у психологии – большая часть участников отнесла их к «предметам по выбору»). Вопросы развития мышления, к сожалению, в отличие от кругозора, обсуждались нашими участниками очень редко, за мышление у нас до сих пор отвечает алгебра, за образное мышление – геометрия и черчение. Тем не менее, было предложено ввести в обязательные предметы философию.

«Право, право тоже обязательный, но один час в неделю, потому, что мне кажется, нужно знать свои права, чтобы... не пропустить сейчас...знать, что мы можем сделать, а что не можем, за что нас накажут... и, например, когда наши права ущемляют, когда мы не можем их отстоять» (ФГШ6).

«В обязательных предметах у меня стандартный набор предметов + философия, т.к. я считаю, что человек, каждый должен уметь рассуждать» (ФГШ5).

«Максимальный» вклад был сделан двумя участниками, которые попытались создать собственную версию учебного плана. Эти выпускники, воспользовавшись предоставленной возможностью, предложили свой набор предметов, отличающийся от традиционного. Первую версию учебного плана можно назвать «культурологической» – и с точки зрения обоснования, и по содержанию. Основной аргумент данной точки зрения – все основные положения физики, химии, алгебры уже изучены в среднем звене, главная задача старших классов – культурное развитие человека, причем предполагающее уже достаточно осознанное отношение к этому процессу. Беспокойство данного участника вполне обоснованно, поскольку он обратил внимание на очень важную проблему – основы пройдены, например, литературы, что-то, может быть, осталось в памяти, но это знание минимально или практически никак не влияет на реальную жизнь человека.

«У меня немного другая концепция, дело в том, что в обязательные предметы я не отнес ни биологию, ни алгебру, ни физику, ни геометрию, ни химию, ни литературу... Потому что, по большому счету, все эти предметы начинаются до старшей школы и они к 9 классу дают в принципе все, что нужно знать. Поэтому в обязательных предметах у меня те, которые позволяют человеку выйти из школы после 11 класса просто человеком, нормально сложившимся, чтобы определенную эрудицию привить и кругозор. Например, мировая художественная культура обязательная... История России, иностранный язык – обязательные, конечно, русский язык – тем более, кроме того, культура общения и риторика... Просто как выйдешь на наши улицы и слушаешь людей,

посмотришь, как пишут, просто страшно становится. А если по Интернету позаходить на форумы, то как там пишут, это вообще кошмар – то ли смеяться, то ли плакать, непонятно... Ну, «право», это понятно, нас ловят постоянно на всяких тонкостях закона, тоже было бы неплохо бы знать» (ФГШ5).

Вторая версия учебного плана может быть названа «профессионально-ориентированной», и она в большей степени совпадает с тем, что сейчас называется профильным обучением. Отличие в том, что автор более кардинально подошел к отбору учебных предметов, обязательных для изучения: их всего три – русский, иностранный, алгебра.

«...В моем учебном плане сравнительно мало обязательных предметов, всего три. Я считаю, что это наиболее важные предметы, я считаю, что в 11 классе школа должна помочь ученику поступить в институт и как бы способствовать его поступлению, и я считаю, что не должно быть много обязательных предметов, чтоб не нагружать ученика. Потому что, прежде всего, выпускник хочет, конечно же, поступить в институт, а... Что касается предметов по выбору, то можно было многие включить в обязательные, но я считаю, что каждый ученик уже сам в одиннадцатом классе знает, чего он хочет и уже где-то дальнейший свой жизненный путь, и уже сам сможет выбрать, какие предметы ему необходимы. Ну, в общем-то на предметы по выбору я выделяю достаточно как бы часов, но в основном по четыре часа, вот. Факультативы я поставила, считаю, что нужно ...предметы из различных сфер, чтобы учитывать интересы всех учеников, чтобы каждый для себя смог выбрать, что ему интересно» (ФГШ6).

В целом ученики сделали следующий выбор¹⁰⁸. К обязательным были отнесены такие предметы, как русский язык, алгебра, литература, история России, иностранный язык, физика, информатика, обществознание, геометрия, география, химия, биология¹⁰⁹.

Обсуждение оптимального учебного плана касалось и проблем содержания, и оценивания ряда предметов – тема была настолько актуальной, что могла «всплывать» по ходу любых обсуждений. Как оценивать деятельность учеников, за что ставить оценки – за знания или за усердие? Ученики решили, что все зависит от предмета, есть такие уроки, где главное –

¹⁰⁸ Приводится единый набор, то есть данные по всем 6 фокус-группам объединены.

¹⁰⁹ В этом списке указаны предметы, которые получили наибольшее количество выборов, в порядке предпочтения (более половины участников).

желание ученика измениться, например, физическая культура или риторика. Сегодня, когда здоровье детей оставляет желать лучшего, физическая культура очень часто является не способом решения данной проблемы – укрепления здоровья, а тяжелым испытанием для не вполне здоровых учеников.

«Физическая культура – я выбрала «по выбору», потому что очень многие ученики не любят физкультуру, не могут заниматься ей» (ФГШЗ).

«Понимаете, я вот считаю, что физкультуру нужно оценивать как? У нас как делается, мы все значит встаем так, и прыгаем в длину. Только мы прыгнули, только нас записали, по нормативам проверили, поставили оценку. Я считаю, что это неправильно, можно сравнить с тем же, допустим, у меня талию измерили, она семьдесят: "...о, ты не подходишь под стандарт, тебе двойка", – понимаете? А нужно делать так, допустим, измерили вот, да даже это оценивать нельзя, ну, измерили вот эту вот длину прыжка, потом работали над этим...развитием прыжка... прыгучести... Работали над ней год, потом уже измерили... посмотрели, как человек развивается, как он старается» (ФГШ4).

Ряд предметов, традиционно считающихся обязательными, по мнению наших участников, должен быть отнесен к категории «предметы по выбору», например, химия, биология (каждый третий участник); ОБЖ занял и в том, и в другом списке практически равные позиции; риторика и черчение в большинстве случаев были отнесены нашими участниками к «предметам по выбору». Например, в целом признавая необходимость такого предмета, как ОБЖ, участники все же иногда сомневались в том, что он должен быть обязательным.

«Ну, еще основы жизни, ну, как бы что на улице. Сейчас большинство подростков проводят время на улице, там встречаются всякие инциденты – как правильно из них выходить и что делать...»

Модератор: ...в факультатив этот предмет, а не в обязательные? Вы говорите, что каждый подросток может с этим столкнуться, может, тогда в обязательные?

2: Обязательные предметы, я считаю, это те, которые тебе в дальнейшем в жизни пригодятся, когда ты вырастешь, а то, что на улице, это пока ты подросток – это так...» (ФГШ5).

Безусловно, составление учебного плана и программ – дело специалистов, но современные школьники, которые все больше и больше пытаются сами решать, что им нужно, а что нет – это реальность, которую необходимо учитывать. Один из участников предложил свою схему: каждый ученик выбирает три предмета по выбору и изучает их по 2 часа в неделю.

«Каждый индивидуален, каждый хочет составить себе... индивидуальный план занятий нужен. Вот, например, физика не каждому дана, геометрия не каждому дана. Что больше нравится, то выберет...» (ФГШ4).

«...Понимаете, что люди – они ведь разные: одни гуманитарии, одни техническое какое-то направление... и чтобы каждый для себя выбирал, что больше нравится, потому что, ну, допустим, меня вот тяжело заставить английский язык выучить, потому что я не могу... не поможет даже в школе... не стоит его учить, вообще давать...» (ФГШ4).

«...Изучать историю культуры, картины всякие – не всем это интересно» (ФГШ5).

«Предметы по выбору: я сделала акцент на психологию, три часа, каждый человек должен...делать свой выбор, кто хочет себя изучать, а кто нет»(ФГШ1).

«Геометрию я включила в предметы по выбору, потому что, считаю, не каждому человеку дано видеть все эти фигуры, ну, кому-то интересно, кому-то нет...» (ФГШ6).

При этом данное стремление вовсе не показывает желание избавиться от большинства предметов, наоборот, школьники пытаются сделать их более разнообразными, содержательными.

«Предметы по выбору я поставила по часу, но я еще добавила сюда прикладную химию и прикладную биологию, то есть когда мы ручками что-то делаем сами...» (ФГШ6).

В целом, к предметам по выбору были отнесены: экономика, черчение, философия, экология, психология, социология, право, биология, риторика, культура общения, история мировой культуры, мировая художественная культура, политология, химия, ОБЖ, информационно-коммуникативные технологии¹¹⁰. Основной аргумент участников – эти предметы нужны для профессионального выбора и дальнейшего обучения. Дополнительный – эти предметы могут изучать те ученики, которым они будут интересны, они нужны для общего развития, но не в такой же мере, как обязательные.

К факультативам были отнесены: основы православной культуры, основы сексуальной культуры, основы семейной жизни, религиоведение¹¹¹, основы маркетинга, основы менеджмента, математические методы моделирования, решение задач

¹¹⁰ В этом списке указаны предметы, которые были выбраны каждым третьим участником – в порядке предпочтения.

¹¹¹ Первые четыре предмета выбрали чуть более половины участников, причем в равной степени.

повышенной сложности по...¹¹², деловая культура, мировая художественная культура, информационно-коммуникативные технологии, информационные технологии в решении задач, политология¹¹³. Факультативы могут помочь получить какие-то особые навыки («сверхспециализация») или то, что, по мнению учеников, никак нельзя отнести к фундаментальному образованию. Во всяком случае, ключевым словом в аргументации выбора является «интересно», а также «хочу», «нравится».

«...Это основы маркетинга, основы менеджмента, потому что я считаю, что это вообще предметы не для школы, мне кажется, что сначала надо получить фундаментальное образование, а потом уже начинать изучать то что хочет, кому что нравится... кому это нужно и необходимо, потому что у кого-то это есть и так, а кому-то это просто не интересно» (ФГШ6).

«А факультативы, я бы так сказал, это сверхспециализация, т.е. информационно-коммуникативные технологии – это уже другая ступень информатики, применение ее, также религиозоведение, история мировой культуры, т.е. эти факультативы должны еще более узко специализировать школьников, чем предметы по выбору...» (ФГШ5).

«...Православная культура. Не все знают, наверное, обычаи все-таки православной культуры, праздники какие – тоже весьма и весьма полезно, для расширения кругозора опять же...» (ФГШ5).

Интересные предложения были высказаны участниками по поводу таких факультативов, как основы семейной жизни, основы сексуальной культуры. Участники настаивали, что это должны быть именно факультативы, поскольку желаемые будут, а заставлять никого не нужно. Это возможный выход из ситуации, которая возникла по поводу отношения некоторых родителей, выступающих против подобных занятий для своих детей. Все недовольство преподаванием данных предметов связано, как правило, с качеством преподавания и вынужденной необходимостью для ряда учеников посещать эти занятия¹¹⁴.

«7: Также основы семейной жизни, сексуальной культуры, потому что эта проблема у нас очень актуальна, ранние беременности, СПИД и другие болезни.

¹¹² Участники сами должны были уточнить предмет.

¹¹³ В этом списке указаны предметы, которые были выбраны каждым третьим участником.

¹¹⁴ Эта тема обсуждалась со студентами 3 курса факультета социологии УрГПУ, у которых был подобный опыт.

Модератор: А вы... их отнесли в факультативы? А почему? Сами говорите, что актуально...

7: Очень многих учеников это заинтересует...

Модератор: То есть они все равно туда пойдут.

6: Этот факультатив будет очень посещаемый...

Модератор: А у вас такого опыта не было в школе?

Участники: Нет. Нет (смеются)» (ФГШЗ).

Результаты составления и обсуждения учебных планов позволяют сделать следующие выводы:

во-первых, участники признают значимость фундаментальности школьного образования – нужно узнать многое, чтобы потом сделать выбор;

во-вторых, представления о границах этого выбора очень расплывчаты, от минимума, который есть и сейчас (ученик реализует свои приоритеты через интерес к тому или иному предмету, но изучает все, которые предлагает школа), до максимума; то есть необходимо оставить минимум обязательных предметов, все остальные предлагать «на выбор». Профильное обучение – как вариант, оно помогает только в ситуации профессионального определения и подготовки к будущей профессии. Для развития каких-то личностных качеств ученику необходимо самостоятельно выбирать предметы, например, посредством системы факультативов;

в-третьих, даже выпускникам сложно объяснить значение изучения тех или иных предметов. Небольшой приоритет социально-гуманитарных предметов, который выявился в ходе фокус-групп, был связан, скорее всего, с тем, что участникам проще было объяснить необходимость их изучения;

в-четвертых, можно отметить достаточно сильный прагматический акцент в рассуждениях наших старшеклассников. Даже с учетом того, что мы спровоцировали подобное отношение (требование объяснить выбор предметов для формирования учебного плана), можно выделить два основных типа отношений к решению этой задачи: либо в целом «безразличный», когда ученик воспроизводит существующее положение вещей; либо «заинтересованный», но в таком случае обоснование часто делалось с позиции видимой пользы. Данный вывод позволяет наметить некоторые перспективы для развития школьного образования; ученики, конечно, не всегда могут оценить возможную значимость изучения каких-либо

предметов, но потребность в подобном обосновании, скорее всего, будет только увеличиваться.

В то же время можно сделать довольно важный вывод, несмотря на «клиповое» мышление, общую прагматику жизненных установок и безразличие части обучающихся к содержанию школьного образования: формируется готовность к принятию возможных изменений как учебного плана, так и внутришкольных отношений в целом. Просто требования растут, и главным из них является потребность в индивидуальном выборе. Показательно, что первая версия нового стандарта для старших классов значительно расширяла возможности школьников в выборе предметов. И эта версия, несмотря на ее актуальность, была «забракована», прежде всего, широкой общественностью – в силу ее несоответствия условиям школьного обучения. Кто из учителей согласится вести уроки для 5 человек и получать соответствующую зарплату за работу в классе с малой наполняемостью? Количество детей, может быть, и устроило бы, но зарплата – точно нет. Родители же испугались, что их заставят доплачивать за изучение профильных предметов. Существующие формы сетевого взаимодействия могли бы выручить школу, но пока они не нашли широкого применения¹¹⁵. Таким образом, актуальные и востребованные изменения остались в основном на бумаге. Сегодня школы, в которых есть профильное обучение, могут ввести максимум два-три профиля. То есть индивидуальный выбор отдельных предметов не-воз-мо-жен!

Еще в конце прошлого столетия исследования ученых призывали к созданию особой школьной среды, в которой реализовывались бы принципы признания ценности личности каждого субъекта образовательного процесса, индивидуализации обучения, ориентации на потребности и интересы всех сторон взаимодействия и поиск партнерского типа общения. На сегодняшний день эти задачи остаются крайне актуальными, что и было выявлено при обсуждении влияния школьного образования на достижение жизненного успеха в будущем.

¹¹⁵ Озерова М.В., Павленко К.В., Филимонов А.А. Сетевая форма профильного обучения: опыт внедрения и социологическая оценка результатов. Омск: Изд-во Омского ун-та, 2011.

Школьное образование и успех в жизни. Если школьники считают, что главной задачей школы является подготовка к взрослой жизни, ее базовая установка – социализирующая, то тогда учебный план, взаимодействие в ходе учебного процесса должны содействовать будущему успеху ученика в жизни. Наша задача состояла в том, чтобы понять, могут ли участники показать эту связь, в состоянии ли они ее выразить в словесной форме? Участникам фокус-групп было предложено изменить свой план после обсуждения ситуации успеха и средств его достижения, но они дружно отказались это сделать. Возможно, сыграла свою роль усталость после 1,5 часов обсуждения. Может быть, план изначально был сделан в соответствии с установкой на его полезность в будущем. Тем не менее, ответы на вопрос «Как школа может помочь ученику стать в будущем успешным?» были получены.

Первая дружная реакция – «никак» (хором ответили участники ФГШ5). Школа не помогает в будущем стать успешным, равно как и учебный план. Такой ответ, как нам кажется, объясняется тем, что выпускникам было сложно перейти от рассуждений о будущей карьере, счастливой семейной жизни, самостоятельных решений и выборов к рутине школьной повседневности, соотнести свою настоящую жизнь с возможными перспективами в будущем. Тем не менее, участники смогли найти точки пересечения в ходе дальнейшего обсуждения и определить «вклад» школы в их будущую успешность.

Первый путь рассуждений лучше всего объясняет, почему школа и будущий успех – это разные вещи. Школа дает основу, «фундамент» для дальнейшего развития, сторонники этой точки зрения оценивают вклад школы в свою будущую успешность как не очень значительный. Так сложилось, что школу нужно закончить, это этап, который надо пройти. Будущее зависит от самого ученика, будет он учиться или нет, использует тот базовый потенциал, который дает школа или нет. Фактически речь идет о некой безликости школьного образования, отсутствии индивидуального подхода. Школа – как большой супермаркет, где покупатель, лавируя между прилавков, останавливает свой взгляд на тех товарах, которые либо крайне необходимы, либо привлекают взгляд яркостью упаковок. Концепция «образования как сферы услуг» в наибольшей степени соответствует данному направлению рассуждений.

«Школа — это этап человеческого развития, который нужно пройти. И в данном возрасте... школьная обстановка, она в принципе способствует получению знаний, т.к. эта система уже проверена временем, и это как определенный этап: рождение, детский сад и тому подобное. Мы, по большому счету, должны в это время получать знания...мы ее прошли, мы сделали то, что должны сделать... На своем отрезке она нас поддержала у себя, а на то, что будет дальше, школа не влияет совсем...» (ФГШ5).

«В принципе, школа может дать только образование, больше школа ничего не может дать» (ФГШ3).

«Мне кажется, от человека все зависит. Задача школы —это дать... знания, базовые знания дать. Задача человека — это усвоить и взять. Если ему это надо, или же не надо, то это уже проблема человека» (ФГШ5).

«Ну, я считаю, что школа должна давать начальные знания по предметам, и считаю, что мировоззрение-то я сам разовью... а школа должна давать начальные знания по каким-то предметам и сформировать точку зрения какую-то у человека» (ФГШ2).

«8: Современное общество обязывает (учиться в школе).

Модератор: Как обязывает?

8: Нет, безусловно, выбирает каждый для себя свой собственный путь. Но если я хочу быть успешной... я должна это все знать» (ФГШ1).

Второе направление рассуждений связано с развитием личности ученика. В этом случае школа уже не безликий супермаркет, где продавцов почти не видно, а место, где работают профессионалы, где тебя воспринимают, прежде всего, как человека со всеми достоинствами и недостатками. Даже предметная система обучения в таком случае выглядит именно как развитие личностных качеств — «алгебра — развитие логики»; «развитие речи»; «геометрия развивает пространственное мышление»; «культура общения» (ФГШ1).

«...Со школы начинается человек, вот даже с детского садика... где только начинается общество, его мнение о ком-то, о нем мнение, и строится характер человека, мировоззрение, можно даже сказать...» (ФГШ4).

«Школа помогает узнать свое "я", помогает раскрыть свои личностные качества, какие-то, показать себя, научиться чему-то у других...» (ФГШ4).

«...В школе дают не только образование, но и... там нравственно воспитывают... их цель (учителей) не только дать нам какое-то образование... их цель сплотить нас и научить жизни...» (ФГШ6).

«...Если не получается какой-то предмет. Предмет химия не получается, это не значит, что нужно все это дело бросить и никогда

больше к ней не обращаться, наоборот, нужно стремиться – все понять, все это, расширять свой кругозор» (ФГШ1).

Особенность качественных методов, в частности, фокус-группы, состоит в том, что интервьюер или модератор задает только вопрос, нет никаких подсказок, что позволяет услышать ответ, не запланированный изначально, и понять, почему информант, участник отвечает именно так. Высказывания школьников о том, что развитие личности включает в себя способность человека к самостоятельности суждений, – и это одна из задач школы, – были их собственным выводом. К сожалению, это прозвучало только на двух фокус-группах и не получило дальнейшего развития в высказываниях других участников.

«Главное, чтобы думал сам, не за него кто-то думал, чтоб им не могли управлять» (ФГШ2).

Можно высказать следующее предположение: для учеников 11 класса понимание того, что самостоятельность мышления необходима современному человеку, не требует обсуждения. Вопрос в другом – способствует ли развитию данного умения система школьного образования? Это обсуждалось только на одной из фокус-групп – в контексте значимости отношений учителя и ученика для будущей успешности последнего. Ученики достаточно взвешенно и деликатно обсуждают эту проблему, сделав два основных замечания, что, во-первых, если бы у них на уроках было больше возможности высказывать свое мнение, то они бы более позитивно относились и к учителю, и к предмету, который он преподает. Во-вторых, не всегда стоит спорить, иногда лучше и согласиться. Нам хочется верить, что имелось ввиду то, что и учитель бывает прав, а не то, что с учителем лучше не спорить. Трудно сказать точно, потому что возможности качественных методов исследования тоже не безграничны.

«4: Просто некоторые учителя считают, что они правы и их точка зрения единственно верная...»

7: Ты думаешь иначе просто ...отстаивать свою точку зрения... Ты будешь к учителю уважительно относиться, и к предмету...

4: Но есть такие ситуации, где можно высказывать свою точку зрения, а где не стоит, мне кажется... Все равно бывают такие ситуации, нужно порой подумать хорошо...» (ФГШ5).

Еще один способ помощи школы в развитии личности ученика – это выявление, поддержка его способностей и талантов. В данном случае тоже возник спор, а должна ли школа этим заниматься? В рамках одной из фокус-групп (ФГШ3) участники так и не смогли прийти к единому мнению по этому

вопросу, должна ли школа заниматься организацией внеклассной деятельности (кружки, секции или ее задача – бросить все силы на обеспечение качественного образования. Тем не менее, участники решили, что если будут дополнительные занятия и если они будут интересными, то многие из учеников останутся в школе «сверхурочно».

«Школа может способствовать развитию его талантов» (ФГШЗ).

«Школа может, конечно, дать как-то там направление человеку, допустим, в школе есть секции, да, лыжная... Допустим, человек решил, ну, попробую я записаться на эту лыжную секцию, все он походил, ему понравилось, потом он, допустим, видит, что здесь в школе ему тяжело заниматься, он идет в ДЮСШ, занимается там... Школа его подтолкнула к занятию лыжами. В нашей школе... преподают труды... после уроков, они вырезают, то есть работа по дереву. Человеку также понравится, он может украсить свой дом там. Школа может подтолкнуть, но научить, что-то развить, она не может, так как это все-таки школа, она должна давать образование...» (ФГШЗ).

«...Школа выдвигает меня на какую-то там олимпиаду. На олимпиаде меня замечают там, какие-то представители вузов, и там же все уже идет своим чередом...» (ФГШ5).

«8: Школа должна помочь человеку раскрыться, именно понять, что ему действительно интересно...»

6: Подопнуть (все смеются)» (ФГШ5).

Третье направление рассуждений наших выпускников: школа учит выбирать, иными словами, в рамках этого образования ученик получает один из первых опытов, как сделать правильный выбор. Участники использовали свой опыт составления учебного плана, отметив, что увеличение возможности выбора – основа дальнейшего успеха.

«... Если он попробует всего в школе, и он поймёт для себя, что для него лучше... больше нравится и он начнет продвигаться, больше, ему захочется... узнать об этом» (ФГШ4).

«В школе, в основном, как бы, есть мнение других людей, не только свое мнение... встретив человека нового, сможет понять, что намного важнее... гуманитарные или технические науки...» (ФГШ4).

«Учебный план представляет собой гуманитарные предметы, общие, технические, и ученик обучающийся... получает азы... по какому... ему дальше пойти...» (ФГШ1).

«Я думаю... основу успеха составляют графы –предметы по выбору и факультативы... Мы же поставили там те предметы... которые каждый выбирает, хочет изучать на более углубленном уровне, которые пригодятся ему в жизни, потом он уже спланировал

для себя... мне пригодится менеджмент там или экономика... я их выбираю и факультативы те же самые... социология...» (ФГШ1).

Самый большой набор рассуждений, высказываний получился по четвертому направлению – школа учит общаться, позволяет выстроить оптимальные стратегии взаимодействия. Выстраивание отношений с другими – это подготовка к будущей жизни, которая включает в себя умение преодолевать различные проблемы и трудности. Один из приведенных примеров – «дни самоуправления в школе» (ФГШ3), когда развиваются лидерские качества.

«Школу можно рассматривать как социальный какой-то круг... школа – это школа жизни... здесь мы учимся общаться, учимся находить какие-то... в себе копать, на других смотреть и общаться...» (ФГШ6).

«...Мы здесь получаем опыт общения с людьми, компромисс, такие такие...» (ФГШ3).

«Это действительно просто подготовка к жизни, ко взрослой... у нас здесь появляются самые близкие друзья, которые потом... остаются на всю жизнь, и учимся просто общаться со взрослыми, ровесниками, учимся достигать каких-то целей, у кого-то цель даже в начальной школе появляется, получить пятерку, и мы добиваемся этой цели так, как можем... школа играет основную, наверное, роль в становлении успешности человека» (ФГШ6).

Если свои мнения по поводу общения с другими учениками участники высказали сами, то отношения «учитель–ученик» были более подробно рассмотрены «с подачи» модератора. Мы не хотели бы утверждать, что ученики боятся обсуждать своих учителей и поэтому не затрагивают данный вопрос. Хотя элемент опасения был, тем более перед выпускными экзаменами. Более верным, по нашему мнению, является предположение о том, что школьники просто не акцентируют свое внимание на этом. После того, как вопрос был задан, высказывались довольно много, интересно, и без особых опасений. Главные позиции участников – ученика надо понимать и уважать, относиться к нему как к взрослому, хотя некоторые информанты высказывали сомнение в том, что это возможно. Приводились следующие аргументы: «учитель имеет власть над учеником»; «равное отношение невозможно, иначе ученики сядут на шею просто-напросто...»; «относиться к тебе и понимать тебя... времени никому не хватает» (ФГШ4).

Один из важных аргументов, почему должно быть по другому (хорошие отношения с учителем) – будет более

интересен учебный предмет, что может повлиять на твой профессиональный или какой-либо другой жизненный выбор. Унижения, высмеивание недостатков, даже физических, в большей степени осуждается участниками, но, по их мнению, остается, к сожалению, частью школьной жизни.

«Учитель должен относиться к ученику не как к маленькому ребенку, ах ты такой пакостник, а как к взрослому человеку и спрашивать с него как со взрослого человека, ответственность... не на "ты", но достаточно там как взрослый и взрослый» (ФГШ6).

«...Отношения между учителем и учеником должны строиться не на страхе, а на уважении, то есть ученик должен не бояться учителя, а уважать» (ФГШ4).

«...Я, например, раньше геометрию так себе знал, средне... В этом году, например, у нас ведет директор (все смеются), я просто стал... лучше понимать ее, этот предмет» (ФГШ3).

«От учителя зависит отношение к предмету самому. Нужно влюбиться в учителя химии, чтоб полюбить химию. Ну, он может... настолько заинтересовать, а может настолько оттолкнуть от этого предмета. От самой личности учителя зависит...» (ФГШ4).

«Унижать достоинство человека в глазах других... Акцентировать внимание на некоторые недостатки этого человека при всем классе, вот такие вот внешние, и в целом даже как-то... не пытается как-то подбодрить, что ли... на словах объяснить, ну, сказать, что... поддержать на словах... а категорично, в общем, относится» (ФГШ2).

Участники на одной из фокус-групп сформулировали качества учителя, свидетельствующие о его профессиональной компетентности. Во-первых, он должен получить соответствующее образование, во-вторых, не должен вести уроки однообразно (*«по заученному тексту»*), в-третьих, в школу он должен прийти по собственному выбору, а не по необходимости (больше никуда не берут), в-четвертых, он сам должен быть успешным человеком.

«...Человек, который закончил университет по своей специальности, он в ней разбирается, во-первых. Во-вторых, человек, который преподает предмет не по заученному тексту... прочитает какую-то необходимую информацию на уроке, чтобы знал полностью весь объем информации, который он в принципе обязан знать, не было такого, что за него очень многое делают ученики, которые больше разбираются в этом предмете, и потом у них выходит, допустим, за полугодие три...» (ФГШ6).

«Я считаю, что учитель либо сам должен быть человеком успешным... например, у женичины-учительницы проблемы с ребенком, ну, не будет она рассказывать о пафосе гражданской войны на уроке литературы, ну, как вот так... как надо рассказывать. Мне кажется... либо делить

достаточно очень четко свою личную жизнь и жизнь школьную, либо быть достаточно счастливым, успешным человеком» (ФГШ6).

«Учитель должен быть действительно учителем по призванию, а не тот человек, которого больше нигде не взяли. Он пришел командовать просто, когда не над кем командовать, он должен издеваться над детьми...» (ФГШ6).

Рассуждения о компетентности учителя вполне могут быть отголосками реально произошедших столкновений между учителями и учениками, тем более что тема оценки деятельности самого учителя и, как следствие, серьезной критики активно обсуждалась на двух фокус-группах из шести. Тем не менее, участники были критичны и по отношению к себе. Сюжет о том, за что учитель должен ставить оценки, возник на одной из фокус-групп и завершился осуждением самих себя. Участники признали, что сами пытаются, и иногда это получается довольно успешно, манипулировать действиями учителя.

«1: А почему мы тогда просим учителей ставить нам по качествам?»

6: Ну, потому что это же...(перебивают друг друга), что учителя ставят, наблюдают, как с тобой вести. Да, манипулировать... Да, ну захотим там, подойдем, попросим задание, и все будет замечательно...

5: Но, с другой стороны, если учитель понимает, что тяжело, он может дать какое-то задание...

7: Это не в учителях дело, а во всех нас, мы за себя так думаем, что система та же оценок, она несколько неправильна. У кого-то четверка как четверка, а у кого-то четверка как тройка...» (ФГШ4).

Последнее, пятое направление рассуждений было связано с несовершенством системы в целом. Прозвучало высказывание, что наша школа дает теоретическое образование, она далека от реальной практики, повседневной деятельности человека. Споры о том, необходимо ли чаще обращаться к опыту учеников, насколько эффективна прагматическая направленность образования (США), нужен или нет компетентностный подход (Великобритания) не утихают до сих пор. Действительно, академичность, особенно в математическом, естественно-научном направлении, всегда была сильной стороной советской школы. В нашем случае важно подчеркнуть, что участники фокус-групп были способны выйти за рамки исключительно личностного обоснования и попытаться поискать способы сделать школьное

образование более направленным на успешность ученика в будущем – в контексте его изменения в целом.

«б: ...Чтобы программа школьная – она не была слишком, не знаю, как сказать... вот в Америке, скажем, программа проще, а ученых больше. Почему это так?

8: Потому что в Америку приезжают...

б: Нет, утечка мозгов – это одно, но вот, согласитесь, зачем нам вот эти вот фотоны всякие...(смеются), я и говорю, чем проще наши некоторые предметы, не надо их до небес поднимать. Надо или быть проще, кому-то вот не понадобится эта физика, кому-то достаточно там азы общие, конкретные, а не распыляться там на высшие категории» (ФГШ2).

Итак, особенности социализации, подготовки к взрослой жизни, по мнению наших информантов, выходят за рамки изучения базовых школьных предметов. Для того чтобы ученик в будущем стал успешным, школьное образование должно включать в себя следующее:

- увеличение возможности выбора видов школьной деятельности, в частности, введение системы профильного обучения (участники практически не говорили об этом, но некоторые из них считают, что в старших классах нужно изучать предметы в соответствии с будущим профессиональным выбором), расширение системы факультативов;
- получение дополнительной информации, касающейся различных сторон жизни, с помощью таких предметов, как психология, культура общения, основы семейной жизни, основы сексуальной культуры;
- развитие личности ученика, его коммуникативных навыков, причем более целенаправленное, а не спонтанное – как чаще всего происходит сейчас. Например, расширение сферы сотрудничества между учителем и учеником; психологическая поддержка учителем своих учеников;
- усиление практической направленности школьного образования;
- развитие критичности, самостоятельности мышления учащихся – как необходимых качеств для жизнедеятельности в современном обществе.

Все вышесказанное свидетельствует об определенном уровне развития социальной компетентности наших информантов. Мы понимаем, что продемонстрированный нашими участниками личностный детерминизм (все зависит только от меня) является не

столько проблемой социально-гуманитарного обучения, сколько соответствует особенностям данного возраста и иллюстрирует одну из актуальных особенностей мышления индивида – эпистемологическую ошибку современности¹¹⁶. При более подробном рассмотрении некоторых вопросов в ходе дискуссии наши участники уходили от подобных лозунгов и рассуждали достаточно взвешенно о сочетании различных факторов в обусловленности каких-либо проблем, относящихся к школьному образованию и их будущей жизни. Отношения в школе надо менять, и они изменяются медленно, постепенно. Вопрос в другом – насколько мы продолжаем упускать возможности развития нынешних школьников, которые учатся сегодня?

Информационное общество диктует необходимость новой социальной реальности, нового коммуникативного пространства, где доминирует установка на «не предубежденное, не присваивающее понимание», как определяет его С.В. Рудановская. По ее мнению, сегодня должен начаться «...разговор, включающий презумпцию смысла другой точки зрения, интеллектуальную честность, открытость новым фактам и ситуациям, являющийся вызовом традиционному мышлению, доверяющему абсолютам. Этот тот вызов, который предполагает индивидуальный и совместный поиск, поиск длиною в жизнь»¹¹⁷.

Таким образом, речь идет о необходимости коренных изменений в образовательных практиках всех участников образовательной деятельности, о преодолении ригидности профессионального мышления, о ряде совершенно инновационных аспектов компетентности учителя. Способность к собственным изменениям и открытость ко всему новому становится частью требований педагогического мастерства. Об этом пишет

¹¹⁶ Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity / A. Furlong, F. Cartmel / Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001; см. также: Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Социальная компетентность взросления.

¹¹⁷ Рудановская С.В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С. 253.

Л.Л.Любимов¹¹⁸. По его мнению, для преодоления вышеуказанных противоречий сегодняшней школе необходимо следующее:

1. Улучшение качества педагогического и административного корпусов российских школ: содержательное переобучение учителей, в том числе технологическая переподготовка; создание в каждой школе систем контроля качества; систем регулярных горизонтальных сетевых взаимодействий образовательных сообществ, особое внимание следует уделить взаимообучению.

2. Разрешение противоречия между объемом школьных знаний и возможностями отдельного ученика (а также соответствие предметной структуры и объема знаний индивидуальному потенциалу и наклонностям учащихся). Создание дифференцированных моделей массового (базового), профильного и углубленного обучения.

3. Организационная перестройка учебного процесса, сочетающего как предметное обучение, так и деятельностные модели, способствующие саморазвитию, мотивации, креативному мышлению и поведению. Сочетание урочной и модульной (с возможным введением кредитной оценки трудоемкости) форм обучения, кардинальный пересмотр систем оценивания, создание «сквозной» культуры независимого оценивания знаний.

4. Восстановление и радикальное усиление ценностно-образующей функции школы. Движение к стратегическим целям общества – гражданской ответственности, примату права и т.д. – через развитие соответствующих общественных и организационных структур жизнедеятельности школьных сообществ, через формирование этих свойств у детей и учителей.

5. Создание новых институтов управления и организации школы на основе прозрачных, видимых всеми процедур и методов, с участием максимального числа членов каждого школьного сообщества¹¹⁹.

¹¹⁸ Любимов Л.Л. Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. №4. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032513/3%20Ljubimov.pdf>.

¹¹⁹ См. также: Иванов Д. Модернизация образования: тест на эффективность // Первое сентября. 2010. №07, 10.04. С.5-6.

В то же время, несмотря на перспективность подобных рекомендаций, мы можем отметить сохранение в образовании традиций авторитарной педагогики и соответствующих позиций всех участников образовательной деятельности. Возникает вопрос – насколько важным это является для них самих? Вызывает ли протест сохранение прежних отношений? И кто должен выступить в качестве инициаторов предлагаемых кардинальных изменений?

Судя по обсуждениям обучающихся, существующее положение дел принимается как должное, несмотря на некоторые критические оценки. В то же время, анализ частоты конфликтных ситуаций и возможных реакций свидетельствует об отсутствии высокого уровня напряженности в школьном пространстве, что не исключает постоянного давления одних субъектов на других, которое, тем не менее, воспринимается как само собой разумеющееся. На основании данных исследования 2012 года можно зафиксировать сохранение относительно спокойной ситуации в школе.

2.4 Конфликты в школе в оценках учителей, родителей и учащихся

Советская педагогика и социология практически отрицали наличие конфликтов в системе образования, поскольку последняя рассматривалась исключительно с функционалистских позиций. Сегодня мы не можем игнорировать ни конфликтогенный потенциал образования, где подчас противоречивым образом сочетаются разные социальные интересы, ни наличие конфликтов. Истории с пострадавшими от школьников американскими учителями до поры до времени воспринимались максимально дистанцированно – казалось, с нами это никогда не произойдет. Но произошло – российские школьники тоже оказались способны на физическое и психологическое насилие над учителем. Причина в большинстве случаев – неразрешенный конструктивно конфликт. Но ситуация была бы простой и ясной, если бы сам конфликт не был продиктован более общими, более фундаментальными причинами. Конфликт в школе – результат сложного социального взаимодействия между жизненными мирами учителя, школьника, его родителей и управленцев от образования. Взаимозависимость агентов этого взаимодействия, их неотрефлексированные стратегии действий, отсутствие институционально эффективных механизмов разрешения противоречий в мотивах и тактике поведения – вот основной источник возникновения конфликтных ситуаций в стенах школы.

Теоретические объяснения возникновения конфликтов в стенах школы могут быть разнообразными. В данном случае приведем подход европейских исследователей, описание феномена «современный ребенок» через рефлексию нового типа взаимоотношений с детьми – договор. П. Бюхнер, Г.-Г. Крюгер, М. Дюбуа-Реймон считают главным индикатором модернизации детской жизни именно наличие договорных отношений между детьми и родителями. Проведенное в трех странах Европы исследование 12-летних детей и их родителей дало авторам основание утверждать: «... спектр взаимоотношений родителей и детей выявляет больше элементов терпимого поведения родителей, нежели строгих форм воспитания. Это, видимо, указывает на общее развитие культуры договора, поскольку мы обнаружили свидетельство проникновения культуры договорных отношений даже в нижние социальные слои. Вполне возможно, что «двойственная модель» семейных отношений является индикатором характерной особенности современной культуры

семейного договора, включающей стремление к эрозии традиционных идеологий воспитания»¹²⁰.

Итак, культура договора – впечатляюще важное объяснение проблем во взаимоотношениях детей и родителей. Можно экстраполировать это и на другие диады школьного взаимодействия – дети и учителя, родители и учителя и пр. Апеллируя к когановскому (Л.Н. Коган) определению культуры как меры и способа освоения сущностных сил человека, можно указать, что культура договора – это способ и возможность понять и принять общие правила, касающиеся взросления. Культура договора внутри детства не может не быть зависима от неких фундаментальных черт современного российского общества. Например, от доверия, уровень которого крайне низок. И это – реальное препятствие на пути конструктивных договорных отношений между детьми и взрослыми.

Европейские исследователи отмечают как важную характеристику изменение роли и статуса родительского опыта: «Дети, сталкивающиеся ... с рыночными ситуациями уже в очень раннем возрасте, рискуют потерпеть неудачу во взаимодействиях с окружающими, если не выработают в себе навыки самоконтроля, беспристрастности и воздержания на публичной арене от проявлений инфантильности и регрессивного поведения. Такая "социальная акселерация" ... указывает на факт изменения управляющих поведением ребенка идеалов и норм по сравнению с таковыми во времена детства его родителей. Сегодняшние родители не могут использовать опыт своего воспитания в качестве модели для воспитания детей. Тенденция рассматривать детей и родителей как независимые инстанции со своими собственными нуждами и законным статусом влияет, таким образом, на качество отношений между ними»¹²¹. И это замечание вступает в некоторое противоречие с результатами исследования российских авторов, которые на основе многолетних исследований взросления делают вывод: «В начале 2000-х ... налицо был разрыв ценностных ориентаций поколений (родители выросли в советском обществе, дети уже нет), а также их представлений об особенностях общественных отношений, выразившихся в картине повседневного мира

¹²⁰ Бюхнер П. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социологические исследования. 1996. № 5. С. 142.

¹²¹ Бюхнер П. Там же. С. 131.

индивида. Сегодня этого разрыва в большинстве случаев нет, и дети, и их родители выросли в российском, постсоветском обществе. И родители, и их дети в полной мере испытали на себе нестабильность современности, индивидуализацию жизненных историй, риски каждодневного выбора»¹²². Смена политического, экономического строя – важный фактор социального опыта. Но оказывается, что и в условиях относительной стабильности (вывод Бюхнера и коллег сделан на основе исследований в Германии и Нидерландах) нельзя рассчитывать на автоматическое принятие родительского социального потенциала. Сюда же относится и «взрослый» опыт учителей.

В модели конфликтогенности школы атрибуция ответственности за минимизацию последствий конфликтов должна быть распределена между всеми участниками взаимодействия – администрацией, учителем, родителем и школьником. Однако современное правовое поле зачастую лишает и учителя, и администрацию возможностей формального воздействия. Вот, например, как описываются ситуации конфликта участниками форума на сайте «Педсовет»:

«В нашей школе ... похожая ситуация. Пятиклассник явно неадекватен на уроках: стучит, поет, нервно чешется, учителей не слышит вообще, на контакт не идет. Одна из его фантазий: видит учительницу в яме с аллигаторами, а по краям стоят "автоматчики". Особо агрессивен к девочкам: одной сломал нос. Мама во всем винила школу: не уделяют внимания, преувеличивают... В итоге родители данного класса отправили коллективное письмо в городской Центр "Семья", занимающийся конфликтными ситуациями в жизни детей, Центр, подключив КДН, ходатайствовал сначала о временном переводе мальчика в реабилитационное учреждение, а затем тамошние медики организовали консультацию у психиатра. Диагноз звучит примерно так: глубокая социальная дезадаптация. Сейчас сей отрок находится на коррекционном лечении в областной психиатрической больнице (вместе с мамой, которая, наконец, сдалась), но самое интересное то, что после выписки он будет учиться индивидуально и мы, учителя-предметники, будем ходить к нему домой... Честно говоря, я опасюсь»¹²³.

Другой эпизод, описание также эмоционально насыщено:

«А если ... ученик вредит здоровью и жизни других детей? Особенно опасно плохое поведение и всплески агрессии на уроках

¹²² Веселкова Н., Ершова Н., Прямикова Е. Растянутое взросление // Отечественные записки. 2014. № 5 (62). С.37-48.

¹²³ Источник – сайт «Педсовет». URL: pedsosvet.su/forum/36-1217-4.

информатики. У нас 12 ПК под током, а они не понимают этого. Бывает, начинают и драку прямо на уроке. Оскорбят друг друга, пока я отстающему ребенку что-то объясняю, а потом дерутся. И получается, что даже за шиворот их оттащить друг от друга нельзя??? Тоже за рукоприкладство сойдет??? Но, простите, я еще за 15 жизней отвечаю».

И это – только примеры неформального обсуждения, в сети их можно обнаружить достаточно много.

Учителя испытывают дефицит легитимных средств разрешения конфликтов в учебной ситуации. А с учетом еще и проблемы дефицита времени, связанного с высокой степенью формализации и бюрократизации образования, рассчитывать на коренные перемены не приходится.

В отечественной литературе по педагогике проблемы разрешения конфликтов в современной школе довольно активно обсуждаются в настоящее время, но чаще – в констатирующем ключе. Так, Е.А. Селиванова в статье «Психологическое обоснование роли учителя в управлении педагогическими конфликтами» справедливо отмечает: «Большинство современных школ характеризуются повышенной конфликтностью. Педагоги испытывают высокие нервные нагрузки, которые связаны с пристальным вниманием современного общества к школе, в частности, реформами в системе образования. Вместе с тем отмечается повышенный уровень невротизации учащихся, их родителей, руководителей образовательных учреждений, что приводит к растерянности, подавленности и конфликтности современных педагогов. Стрессовое состояние педагогов влияет на качество их педагогической деятельности и, в первую очередь, на взаимодействие с обучающимися. Вместе с тем ответственность за психологическое здоровье детей лежит именно на взрослых, в том числе на школе как институте социализации»¹²⁴. Проведенное автором анкетирование учителей Челябинска и Челябинской области показало, что каждый третий учитель не может разрешить конфликтную ситуацию в школе, а четверть опрошенных продемонстрировали агрессивную позицию, приписывая атрибуцию ответственности за конфликт внешним сторонам (родителям, кризису в системе образования и пр.).

¹²⁴ Селиванова Е.А. Психологическое обоснование роли учителя в управлении педагогическими конфликтами // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С.46.

Т. Э. Мариносян полагает, что школьная медиация является современным способом урегулирования конфликтов в системе образования: «... школы проходят путь развития от авторитарной к демократической системе образования и педагогики; современное образование подразумевает не только передачу знаний подрастающему поколению, но и его воспитание в духе эмансипации, социальной справедливости, мирного сосуществования, защиты экологии; образовательное пространство становится поликультурным, где неизбежно возникают конфликты и противоречия, обусловленные принадлежностью учащихся к различным культурам, национальностям, религиям, ценностным системам. Соответственно, меняется и роль учителя, чувствующего себя неуверенно из-за перемен, порой радикального характера, затронувших его профессиональную деятельность»¹²⁵. Автор называет учеников и их родителей «соучастниками образовательного процесса» и указывает, что это и порождает конфликты. Вывод о необходимости участия в разрешении конфликтных ситуаций третьей стороны, будь это школьный психолог, представитель администрации учебного заведения, родители, представляется интересным и важным. Но, как показывают наши эмпирические данные, пока нет ни установки на такой вариант, ни институций, способных это сделать. По данным исследования 2007 года, была высказана потребность родителей в психологическом обеспечении образовательного процесса, об этом же постоянно говорят учителя, но пока это остается в формате социальных ожиданий¹²⁶.

Г. С. Бережная представила функциональный подход к типологии конфликтов в школе, которые рассматриваются как «следствие неадекватного выполнения профессиональных функций школьными педагогами»¹²⁷. Выделены конфликты, возникающие из-за профессиональных дисфункций в: 1) учебно-

¹²⁵ Мариносян Т.Э. Школьная медиация как современный способ урегулирования конфликтов в системе образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 1. С.52.

¹²⁶ Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

¹²⁷ Бережная Г.С. Функциональный подход к типологии конфликтов в школе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. № 11. С.28.

воспитательном взаимодействии, 2) управлении, 3) в психолого-педагогическом сопровождении. Указание на непрофессионализм как источник возникновения конфликтов – важный, но весьма радикальный вывод. Однако он коррелирует с нашими данными по другой значимой социально-профессиональной группе – врачей¹²⁸.

В 2012 году в исследовании «Уровень напряженности в образовательных средах Свердловской области и иных факторов экстремистской направленности» конфликты рассматривались как индикатор уровня напряженности в школьной среде. Далее представлен анализ наличия конфликта, восприятия институциональных механизмов и атрибуции ответственности за конфликты в школе с позиций указанных ключевых агентов.

Конфликты в школе в оценках учителей, родителей и учащихся.

Субъективная оценка отношений трех ключевых агентов коммуникации в школе – учителя, учащиеся и их родители – была измерена с помощью закрытого табличного вопроса «Как складываются ваши отношения в школе, в которой Вы работаете/учитесь/учится Ваш ребенок...?». Предлагалось оценить частоту конфликтов во всех диадах взаимодействия по шкале «отношения практически бесконфликтные», «иногда возникают конфликты», «конфликты возникают постоянно».

Учащиеся как объект конфликтного взаимодействия.

Каждый второй учитель указал на бесконфликтные отношения с учащимися (54,6% от числа ответивших), 43,8% респондентов ответили, что иногда возникают конфликты, и лишь 8% учителей указали, что конфликты возникают постоянно.

Опрошенные школьники реже конфликтуют со своими товарищами по учебе – 69,7%, они указали на бесконфликтность отношений, иногда возникают конфликты – по мнению 27,9%, и только 2,3% считают конфликты между учащимися постоянными.

¹²⁸ Петрова Л.Е., Кузьмин К.В. «Неадекватное» поведение врачей как индикатор кризиса системы ценностей российского общества: пример научного и публичного дискурсов // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития. Международная научно-практическая конференция. Екатеринбург, 27 ноября 2014 г. Сб.статей. Екатеринбург: Уральский институт управления – филиал РАНХиГС, 2014. С.221-224.

Родители сходным со своими детьми образом оценили конфликтогенность в диаде «учащийся/учащийся»: 68% считают отношения практически бесконфликтными, 24,7% указали, что конфликты возникают иногда, и только 1,6% ответили, что постоянно.

Анкета для школьника и родителя содержала дополнительный вариант ответа – «нет никаких отношений». Среди школьников таких ответов не было, а в группе родителей такой вариант ответа выбрали 5,7%.

Таким образом, учащиеся/одноклассники оцениваются как участники конфликтов скорее учителями, нежели школьниками и их родителями. В целом, от половины среди учителей до четверти среди школьников и их родителей респондентов оценивают степень конфликтогенности как среднюю. Разница в оценке степени конфликтности во взаимодействии может быть интерпретирована как наличие разных стандартов/критериев конфликтов. Требования со стороны учителей и реакция на них школьников – повод для конфликта в диаде «учитель-ученик».

Учителя как объект конфликтного взаимодействия.

Подавляющее большинство учителей (89,8%) оценили свои отношения с коллегами как бесконфликтные, только 9,8% опрошенных считают, что конфликты возникают иногда, и практически нет респондентов, которые бы указали на высокую степень конфликтогенности в отношениях с другими учителями в их школе.

Учащиеся по-другому описали ситуацию. 55% опрошенных школьников считают отношения бесконфликтными, 42% указали, что иногда возникают конфликты, 2,8% – конфликты возникают постоянно.

Родители считают, что отношения между их детьми и учителями по преимуществу бесконфликтные – так ответили 71,6% респондентов. Лишь 22,8% родителей указали, что конфликты возникают иногда, 1,4% – постоянно. А 4,1% опрошенных указали, что отношений между их собственными детьми и учителями попросту нет!

Как видно, учителя как объект конфликтного взаимодействия по-разному оцениваются учащимися и их родителями. Школьники критичнее оценили степень конфликтности в отношениях с учителями. Родители либо испытывают дефицит информации, либо не интерпретируют

отношения их детей с учителями как конфликтные (считая, например, справедливыми требования учителей).

Таким образом, коллеги как объект конфликтного взаимодействия практически не представлен в ответах учителей, чуть чаще конфликты между учителями и учениками фиксируют родители, а среди школьников лишь половина считает отношения бесконфликтными. В исследовании 2006 года, в ходе фокус-групп учителя отмечали проблему определения критериев конфликта. Иными словами, не каждое выяснение отношений между учителем и учеников следует считать конфликтом. Определить точно грань, когда выяснение переходит в конфликт, по мнению учителей, довольно сложно.

Родители как объект конфликтного взаимодействия.

Большинство учителей – 76,7% опрошенных – считают отношения с родителями своих учеников практически бесконфликтными, 23,2% ответили, что иногда возникают конфликты, и лишь 1,2% такие конфликты считают постоянными.

Школьники в подавляющем большинстве не конфликтуют с родителями своих одноклассников – 95,5% указали на бесконфликтные отношения, конфликты иногда возникают по мнению только 3,2% опрошенных, и только 1,2% зафиксировали постоянство конфликтов.

Большинство родителей – 78% от числа ответивших – оценили отношения с родителями одноклассников своего ребенка как бесконфликтные, 6% указали, что конфликты иногда возникают, практически нет тех, кто указал бы на постоянство конфликтного взаимодействия. Однако среди родителей существенна группа тех, кто считает, что не имеет никаких отношений с другими родителями – такой ответ дали 15,8% от опрошенных. Это указывает на низкую степень солидарности в родительской среде.

Таким образом, родители как объект конфликтного взаимодействия не актуален ни для школьников, ни для учителей, ни для родителей, хотя ответы последних зафиксировали факт разобщенности в родительской общественности.

Администрация школы как объект конфликтного взаимодействия.

Вариант ответа «Отношения с администрацией школы практически бесконфликтные» не выбрал ни один респондент. 78,5% учителей указали, что иногда возникают конфликты с администрацией школы, 20,9% считают, что такие конфликты постоянны.

Среди школьников большинство указали на низкую степень конфликтности – 82,9% считают, что у них практически бесконфликтные отношения с администрацией. Иногда конфликты с администрацией возникают у 14,6% учащихся. И лишь 2,4% школьников считают, что между ними и администрацией конфликты возникают постоянно.

Родители опять продемонстрировали дистанцированность – на этот раз во взаимодействии с администрацией: 11,6% опрошенных считают, что у них нет с администрацией школы, где учится их ребенок, никаких отношений. Большинство (83,1%) считает свои отношения бесконфликтными, только 4,8% родителей ответили, что у них иногда возникают конфликты, но такое взаимодействие родители не рассматривают как постоянное.

Таким образом, администрация, как объект взаимодействия в целом и конфликтного взаимодействия – в частности, актуальна только для учителей. Для школьников – это взаимодействие с низким потенциалом конфликтности. Родители также не выразили радикальных оценок, тем более, что десятая часть из них с администрацией вообще не взаимодействует.

Эти и другие данные указывают на высокую персонифицированную нагрузку на учителя, который находится в центре разного рода взаимодействий, не имея при этом посредников в решении конфликтов.

Иерархия групп конфликтности.

В оценках учителей наиболее распространенными являются конфликты с учащимися, на втором месте – администрация школы, на третьем – родители учащихся и на последнем – коллеги.

Для школьников наиболее распространенными являются конфликты с учителями, далее – с одноклассниками, на третьем месте – администрация школы, на 4-ом – родители других учеников.

Родители указали на наличие и распространенность конфликтов между своими детьми и учителями, а также с одноклассниками, отношения же с другими родителями и

администрацией школы оценены этой группой практически как бесконфликтные.

Частота конфликтов и указание на отсутствие отношений с потенциальным объектом взаимодействия – индикатор степени конфликтности в школьной среде, вовлеченности в контакты, которые могут иметь разный вектор. Группой активного взаимодействия являются учителя и учащиеся, которые почти одинаково оценивают конфликты в диадах своих отношений: как редкие – от трети до половины; бесконфликтные – половина опрошенных. Администрация школы – объект конфликтных взаимодействий, прежде всего для учителей. Ни родители, ни школьники с администрацией не конфликтуют, а родители также указали на отсутствие вообще каких бы то ни было отношений.

Основная нагрузка в управлении конфликтными ситуациями лежит на учителе – в оценках учителей конфликты фиксируются чаще всего. Исключением является среда коллег – конфликтов между учителями не зафиксировано. Родители по преимуществу дистанцированы от конфликтов своего ребенка – оценки конфликтности ниже, чем у их же детей и учителей. Администрация школы является стороной конфликта только во взаимодействии с учителями.

Оценка институтов разрешения конфликтов измеряется в анкетах всех участников опроса – учителей, школьников и их родителей с помощью табличного вопроса «Куда вы обратитесь в первую очередь в ситуации конфликта?» – с вариантами ответа: к классному руководителю, к директору или завучу, к школьному психологу, к своим друзьям, коллегам, к родителям других детей, в органы управления образованием, в родительский комитет, в СМИ, в педсовет школы, в органы правопорядка.

Учителя в ситуации конфликта с учащимися предпочли бы обратиться к классному руководителю (42,2% от числа ответивших), на втором месте – директор или завуч (29%), к школьному психологу (22%). Институт коллегиального взаимодействия тут не работает – только 3% учителей обратятся к своим друзьям, коллегам, еще 2% – к родителям других детей. Минимальное число респондентов заявили, что обратятся в органы управления образованием (1,4%).

Школьники в ситуации конфликта с одноклассниками обратятся за помощью к своим друзьям (38,7% ответивших). На

втором месте по числу ответов – классный руководитель (15,1%) и школьный психолог (14,7%), на 3-ем – директор, завуч (11,1%) и родители других детей (11,1%). По сравнению с учителями, дети выбирают также СМИ – 4,4%. Органы управления образованием значимы как арбитр в ситуации конфликта с одноклассниками для 2% опрошенных школьников. В органы правопорядка обратились бы 1,6% учащихся.

Родители в ситуации конфликта их ребенка с другими школьниками выбрали бы, в первую очередь, классного руководителя как арбитра (69,8% ответивших), на 2-ом месте – директор или завуч, школьный психолог (9,5 – 9,9%), далее по доле выбравших тот или иной вариант ответа идут родители других детей (7,2%). В органы управления образованием обратились бы только 1,7% респондентов.

Таким образом, для взрослых – учителей и родителей – арбитром в конфликтах являются классные руководители, а для детей – сверстники. Внешние стороны потенциального конфликта для участников образовательного процесса не актуальны, за помощью в ситуации конфликта обратятся, в первую очередь, к различным внутришкольным институциям.

Учителя в ситуации *конфликта с коллегами, другими учителями* (хотя, как мы видели выше, такая ситуация практически исключена) обратятся за помощью к директору или завучу (60% ответов), на 2-ом месте – друзья, коллеги (26,9%). Школьный психолог как арбитр в конфликте набрал 7,9% ответов. Незначительное число ответов – у органов управления образованием. Таким образом, конфликты «учитель – учитель» планируют разрешать внутри школы с использованием привычных механизмов – администрация, специалисты.

Школьники в ситуации конфликта с учителями обратятся, в первую очередь, также к директору, завучу (33%), к родителям (23,3%), к своему классному руководителю (17,2%). Значительно чаще выбирали органы управления образованием как арбитра учащиеся – 9,8% ответов, хотя вряд ли они имеют такой реальный опыт. К школьному психологу обратились бы 2,9% ответивших на этот вопрос, в СМИ – 3,7%, к своим друзьям – 5,2%.

Родители в ситуации конфликта их ребенка с учителем обратятся к директору или завучу (56,8% ответов), на 2-ом месте – классный руководитель (28,3%). И это, по мнению родителей, основные арбитры. Незначительное число опрошенных выбрали органы управления образованием (4,7%), педсовет школы

(3,2%). Таким образом, родители воспринимают конфликты как повод для административных воздействий чаще, чем другие группы респондентов – учителя и школьники.

В ситуации *конфликта с родителями* учителя обратились бы, в первую очередь, к администрации школы – директору или завучу – 42,5% ответивших указали на это. На 2-ом месте – классный руководитель (17,5%), далее – родительский комитет и школьный психолог (11,2% и 11,4%), родители других детей выбраны как арбитр в подобного рода конфликтах 8,8% учителей, и только 5,9% ответивших назвали друзей и коллег.

Учащиеся в ситуации конфликта с родителями других детей (что маловероятно, как было описано выше) обратились бы к родителям (вероятно, своим) – такой ответ у 42,7% респондентов. Классный руководитель и родительский комитет выбран примерно каждым десятым опрошенным школьником. Также каждый десятый обратился бы к своим друзьям. По 6% ответов набрали директор или завуч школы и школьный психолог. 4,6% ответивших на этот вопрос школьников обратились бы в ситуации конфликта с родителями в СМИ, а 5% – в органы правопорядка. Таким образом, учащиеся более формально (возможно, абстрактно) воспринимают ситуацию конфликта со взрослыми – родителями других детей. При этом более решительно указывают на внешних арбитров.

Родители школьников в ситуации конфликта своего ребенка с родителями других детей в первую очередь обратились бы к классному руководителю – ответы 34,9%, на 2-ом месте – родители других детей (ответы 23,4%). Родительский комитет назвали 15,9%, администрацию школы – 9,9%, школьного психолога – 5,3%, органы правопорядка – 4,6%, своих друзей и коллег назвали 3,8% ответивших.

Учителя в ситуации *конфликта с администрацией школы* обратились бы в органы управления образованием – такой ответ дали 55,3% опрошенных. На втором месте – директор или завуч школы (ответы 17,3%). По мнению 13,3% ответивших, им должны помочь коллеги и друзья. Педсовет школы и школьного психолога выбрало незначительное число опрошенных учителей – соответственно 5,2 и 4,7% ответов. Лишь 1,1% обратятся в СМИ, а 1,6% – в органы правопорядка.

Школьники, конфликтуя с администрацией, обратятся «наверх» – в органы управления образованием (ответы 42%).

Возможности учителя влиять на конфликт в стенах школы.

Эмпирические данные указывают на то, что именно учитель и даже конкретно – классный руководитель, является ключевым «элементом» в разрешении конфликтов в стенах школы. Готов ли он к этому? Наверное, да, это стало привычным. Учитель – средоточие взаимодействия, на нем – вся атрибуция ответственности за школьное образование. Умеет ли учитель грамотно вести себя в конфликтной ситуации? У нас нет данных, корректно указывающих на это. Косвенно иллюстрировать это может мотивация деятельности педагога. В сентябре-октябре 2014 г. исследовательская группа ЦИРКОН и профессиональное объединение «Открытое мнение» провели первый социологический флешмоб «Российский учитель: 5 вопросов о жизни и профессии», в ходе которого 140 активным волонтерам (в их числе – автор данного параграфа) удалось провести 351 интервью с учителями из 47 регионов РФ. Материалы исследования, выполненного в столь инновационной форме, отличаются и качеством публичности – представлены в открытом доступе на портале российской прикладной социологии «Socio-Logos»¹²⁹.

Цель исследования – выявление типичных представлений учителей средних общеобразовательных школ относительно их профессиональной идентичности и социальной роли, а также привлечение внимания широкой общественности к важным вопросам, касающимся будущего школьного образования в России. Объект исследования – учителя средних общеобразовательных школ России. Предмет исследования – совокупность не эксплицированных представлений педагогов о существенных характеристиках профессии учителя и ее роли в современном обществе.

Главной своей задачей российские учителя видят просветительскую и образовательную миссию. Отвечая на вопрос *«Что для Вас это значит – быть учителем? В чем Вы видите свою главную задачу как учителя?»* 62% опрошенных указали на высокую воспитательную роль, развитие качеств обучающихся детей, 52% подчеркнули

¹²⁹ Материалы первого социологического флешмоба «Российский учитель: 5 вопросов о жизни и профессии» Источник – сайт Sociologos. URL: www.sociologos.ru/materialy/Materialy_pervogo_sociologicheskogo_fleshmoba_Rossiiskij_uchitel_5_voprosov_o_

утилитарный аспект своей роли – трансляцию знаний по предмету, 32% назвали совокупность разных качеств, требований к роли учителя, 19% отметили, что учитель – это старший товарищ, наставник, друг-проводник, 16% считают, что это подготовка ребенка к будущей жизни, 11% – формирование достойного члена общества, патриота.

Образовательная и воспитательная задачи были упомянуты в ответах половины и более учителей, при этом первую отметили 52% респондентов, а вторую (хотя бы одну из выделенных воспитательных функций) – 73%. Но между двумя этими почти полярными позициями находится довольно широкий спектр мнений, указывающих на важность обеих функций (образования и воспитания) с указанием на различное иерархическое соотношение между ними (*«равенство»*, *«не только, но и...»*; *«обучать детей, но все-таки думаю, что задача учителя воспитать ребенка»*). Достаточно часто фиксировался и «компромиссный» вариант, «примиряющий» утилитарную и более широкую функции (*«Развитие ребенка средствами своего предмета»*). Также часто подчеркивалась множественность ролей учителя (*«у учителя 280 функций, но самая главная – учить»*). Поскольку вопрос задавался о роли учителя, тематика конфликтов вряд ли могла быть обозначенной. Можно предположить, что для учителя конфликты – это либо рабочий момент, либо основание для смены профессии. А вопрос был о высоком – о роли профессии.

А что волнует учителей в первую очередь? Это показывают ответы на вопрос *«Если бы Вы могли написать министру образования письмо, которое он обязательно прочел бы, то о чем было бы это письмо?»*. На первых местах по частоте упоминания (31-29%) – улучшение социальной защиты учителя (условия труда, зарплата, нагрузка) и недостатки работы министерства, недовольство действующим министром. 21-23% учителей написали бы министру о вводимых программах обучения, воспитательной, методической работе, об оценке текущих реформ образования, в том числе – системы ЕГЭ. 19% учителей волнует излишняя отчетность, забюрократизированность работы. В целом о статусе учителя, проблемах престижа этой профессии написали бы 14% опрошенных. Каждый десятый конкретно хотел бы написать о недостаточном материально-техническом оснащении. И эти ответы указывают на низкоресурсный (и материальный, и

нематериальный) статус учителя. В данном случае нет места рассуждениям о конфликтах, даже если они есть.

В чем же выход? Он соответствует миссии УрГПУ и знаменитому латинскому выражению – «учиться и учить». Как и где?

А.М. Валяев считает, что повышение качества подготовки студентов педагогических университетов в управлении межличностными конфликтами в школе возможно, если использовать тренинги: «Реализация практико-ориентированного подхода к формированию профессиональной готовности учителей к управлению межличностными конфликтами в школе возможна при условии разработки специальной технологии, предусматривающей сочетание теоретической подготовки с различными формами практических занятий, проводимых в интерактивной форме обучения... в качестве педагогической технологии [предлагаются] тренинговые занятия»¹³⁰.

Мы приводили цитаты с учительского форума, на котором обсуждаются повседневные, рутинные, но значимые для учителей ситуации. Психологическая поддержка, профессиональная солидарность и практические советы – неформальный, но эффективный вариант повышения компетентности учителя в разрешении конфликтов. Если грамотно организовать этот процесс, можно в режиме краудсорсинга набирать «коллекции» конфликтов и вариантов их разрешения.

Наконец, и в Интернете можно научиться взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. Массовые открытые онлайн курсы сегодня – самый востребованный вариант неформального образования. Курсера – наиболее полный и стремительно развивающийся ресурс eLearning. Мы обнаружили там весьма ценный и любопытный курс по обсуждаемой тематике – «Foundations of Teaching for Learning»¹³¹. Курс предполагает прохождение 8 модулей, подготовку дипломного проекта и является платным, в отличие от большинства на Курсере. И да, курс англоязычный.

¹³⁰ Валяев А.М. Повышение качества подготовки студентов педагогических университетов в управлении межличностными конфликтами в школе // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 3. С.288.

¹³¹ Режим доступа: https://www.coursera.org/specialization/foundationsteaching/4?utm_medium=courseDescripTop.

Авторы исходят из того, что учитель должен установить соответствующие отношения с различными группами внутри школы и в обществе в целом, а также оценить важность этих отношений для успеваемости. Планируется с помощью обучения на Курсере помочь учителю развить прочные отношения с семьями, чтобы дать возможность поддерживать обучение детей. Развивать предполагается положительные отношения и с обучающимися, и с коллегами, и руководителями школ – чтобы помочь школе стать лучше.

В результате курса можно научиться: выстраивать соответствующие отношения с учащимися; развивать позитивные рабочие отношения с коллегами и с семьями детей; эффективно работать с родителями и широкой общественностью над улучшением процесса обучения; работать с администрацией, чтобы улучшить свою школу; понимать и уважать социальные, культурные и ценностные различия в школьной общине. Результаты анкетирования в Свердловской области прямо указывают на все перечисленное как необходимость.

Разговор о конфликтах в школьной среде, возможно, только начинается. Во всяком случае, следует учесть не только актуальную ситуацию, характеризующуюся средним уровнем напряженности и конфликтогенности, но и будущее конфликтов, число которых может увеличиваться в связи с новыми социальными рисками и феноменами. Например, увеличением числа детей-мигрантов в школах, сегрегации школьного образования, сменой поколений в среде учителей и пр.

2.5 *Субъектность педагога в условиях изменения взаимодействия обучающихся и обучающихся*

Если мы используем концепцию пространства и фокусируем наше исследовательское внимание на трансформации взаимодействий, то неизбежно основным и самым проблемным полем становится общение обучающего и обучающегося. Меняются позиции этих двух субъектов образовательной деятельности и дистанция между ними тоже очень сильно варьируется. Школьный учитель, как, впрочем, и преподаватель профессионального образования, работает сегодня в довольно сложных условиях. Меняются институциональные характеристики образования, и основная тяжесть таких перемен ложится на плечи педагогов. Под изменением институциональных характеристик мы понимаем, прежде всего, динамику ценностно-нормативного отношения к образованию в обществе в целом. Почему так получается?

В монографии «Социальная ценность образования» мы рассматривали основные проблемы школьного образования, создающие проблемы в отношениях учителей, учеников и их родителей¹³². Перечисленное сохраняет свою актуальность до сих пор.

Во-первых, дифференциация детей – они все меньше и меньше соответствуют задаваемым стандартам. Беда современной школы – большое количество детей с хроническими заболеваниями, психически неустойчивых, гиперактивных, плохо адаптирующихся к условиям обучения. Работать с такими детьми сложно, они требуют к себе много внимания со стороны педагогов, психологов, логопедов. Иными словами, индивидуальный или хотя бы дифференцированный подходы становятся крайне насущной необходимостью школьной жизни.

Во-вторых, отсутствие значимой поддержки семьи. Родители часто либо много работают и не в состоянии уделять собственным детям должного внимания, либо они сами отличаются девиантным, иногда выраженным аддиктивным поведением. Но это то, что лежит на поверхности.

¹³² Более подробно материалы исследований 2006 г. см.: Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

Более серьезной проблемой для школы является то, что в обществе перестают работать базовые правила семейного воспитания, которые были связаны с прежней культурой детства¹³³. Современное понимание детства предполагает партнерские отношения между детьми и родителями, предполагающие свободное обсуждение любых вопросов. Процесс образования, личность учителя становятся темой семейных разговоров без всяких ограничений и изначальной направленности в пользу школы. «Табу» на критику педагогов в семейном кругу хорошо работало в условиях старого понимания детства, в ситуации молчаливого договора взрослых, когда и учителя, и родители преследовали общую цель – успешное прохождение ребенком процесса социализации. В эффективности данного процесса были заинтересованы, прежде всего, сами родители. Подобные правила считались чем-то само собой разумеющимся и укладывались в привычные схемы родительского поведения. Отклонения от этих норм были и раньше, но это было скорее исключением и не создавало серьезных проблем для реализации учебного процесса в целом. Сегодня меняется сущность самого процесса социализации, а дети и их родители гораздо чаще пренебрегают установленными нормами.

Ситуация в семье индивидуализируется: особенности воспитания самих родителей, уровень их образования, тип супружеских отношений – все влияет на содержание обсуждений школьной жизни: они могут быть как конструктивными для образования ребенка, так и деструктивными. Члены семьи свободно обмениваются своим опытом школьного обучения, причем современным родителям нет необходимости преувеличивать свои заслуги в этой области. Высказывание о том, что троечники в жизни более успешны, нежели отличники, стало общеупотребимым. Практически перестало работать семейное ограничение на информацию, поступающую детям: отсутствует приоритет демонстрации только позитивных сторон жизни, социально

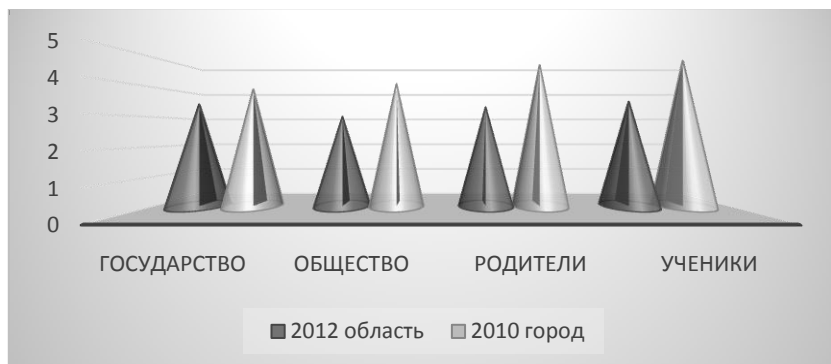
¹³³ О кризисе семейного воспитания см. также: Меренков А.В. Какой человек нужен, чтобы обеспечить устойчивое развитие России // Известия Урал. гос. ун-та. 2007. №51. Вып.3. С.6-17; Меренков А.В., Рыбцова Л.Л., Кольцова В.А. Семейное воспитание: кризис и пути его преодоления. Екатеринбург, 1997.

одобряемых образцов поведения, выбранных в соответствии с возрастом. Сегодня каждая семья сама решает, что допустимо для ребенка, а что нет. Более того, часто и не решает в полном смысле этого слова, подобный отбор происходит спонтанно и ситуативно. Учителя, таким образом, оказываются в ситуации априорно неоднозначной и вынуждены прилагать значительные усилия по созданию позитивного отношения к школьному образованию у детей и у семьи в целом.

Вносит свою лепту в описываемую ситуацию и процесс коммодификации образования, поскольку быть частью сферы услуг педагога не хотят. Школа теряет «оттенки» сакральности, что для учителей является крайне болезненным. Отсюда постоянные обвинения педагогов в адрес СМИ по поводу карикатурного образа педагога. При этом не учитывается, что такие образы есть на всех – политиков, предпринимателей, врачей и т.д. Тем не менее, в рассуждениях учителей есть и определенная доля истины: такая ситуация может мешать осуществлению учебного процесса. Возможно, в чем-то они правы: ребенок, который является потребителем массовой продукции СМИ, не всегда в состоянии оценить замысел карикатуры и провести четкое различие между выдуманным образом и реальностью. Сожаления педагогов о том, что учитель больше не является авторитетом для детей – причем, в обязательном порядке, изначально и безусловно, – присутствуют во всех материалах исследований, что свидетельствует о разрушении привычной системы взаимодействий. Большое количество подобных высказываний в интервью с учителями и представителями администрации школ является своего рода оправданием неблагоприятной ситуации, а фактически – призывом о помощи.

При описании проблем мы опирались в большей степени на результаты исследований 2006 года. В то же время данные анкетных опросов подтверждают сохранение такой ситуации до сих пор. Можно зафиксировать определенную динамику в отношении к педагогической профессии, например, изменилась оценка учителями отношения государства (см. рис.13).

Рис.13. Отношение к профессии учителя.



По результатам городского исследования 2010 г. все показатели были выше; трудно сказать, что повлияло больше – разный масштаб исследования (учителя в области более негативно все оценивают) либо изменения за последние два года (введение внебюджетных надбавок, увеличение зарплаты учителя). Во всяком случае, поменялись позиции общества и государства, отношение последнего стало оцениваться более позитивно. Вспомним про СМИ (негативные образы педагога в рекламных роликах, сериалах и т.п.) – это объясняет, почему отношение общества к профессии учителя, по крайней мере, в области оценивается наиболее негативно¹³⁴. Также есть отличие в позициях родителей и учеников. В городском исследовании оценки и тех, и других были практически одинаковыми. Судя по результатам областного исследования, учителя считают, что ученики немного лучше стали относиться к профессии педагога. Соотношение оценок не меняется в зависимости от типа поселения, но в средних и малых городах подобные оценки ниже (примерно на 0,5).

¹³⁴ Более подробно эти аспекты рассматривались в городском исследовании 2006 г. См.: Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

Несмотря на то, что по данным анкетного опроса родители лучше относятся к профессии учителя, нежели общество в целом, существующая ситуация взаимодействия «учитель – родитель» оставляет желать лучшего. В рейтинге опасений учителей отношение родителей к образованию своих детей на первом месте (см. табл.13).

Табл.13

Опасения учителей по поводу своей профессиональной деятельности
(2012, область).

Варианты ответа	Доля от общего числа опрош. %
Отношение родителей к учителям и к школе в целом	60,2
Плохое знание русского языка иноязычными детьми	57,8
Объем рабочей нагрузки	57,4
Престиж профессии учителя в обществе	44,0
Ограниченные возможности карьерного роста	33,3
Конфликты между детьми разных национальностей	32,3
Постоянное реформирование образования	31,3
Загруженность посторонней работой, не относящейся к учительскому труду.	25,5
Отношение школьников к учебе	24,4
Качество учебно-методического обеспечения	21,2
Отсутствие времени для отдыха	15,4
Непрерывная опека, контроль со стороны органов управления	10,9
Уровень защищенности учителя	10,5
Отношение к учителю со стороны администрации школы	10,1
Эмоциональные перегрузки	7,7

На третьем месте – объем нагрузки: сохраняется напряженный график работы учителя, так называемая работа «на износ», что может привести к эмоциональному «выгоранию» и потере способности к поиску новых, более эффективных способов взаимодействия с учениками. К этим двум «постоянным» величинам добавляется беспокойство, связанное с наличием в классе детей мигрантов, плохо знающих русский язык.

Показательно, что подчеркивается беспокойство как следствие образовательных реформ (отметил каждый третий педагог) и низкого качества учебно-методического обеспечения (каждый пятый).

Изначально предлагаемая шкала опасений в городском исследовании 2010 г. отличается от шкалы 2012 г., но беспокойство по поводу отношения родителей образованию своих детей оказалось на втором месте (см. табл.14). Интересным представляется уход позиции – «отношение школьников к учебе» в областном исследовании на 9 место. Можно только предположить, что введение ЕГЭ внесло свой вклад в улучшение школьной дисциплины.

Табл.14

Опасения учителей по поводу своей профессиональной деятельности
(2010, город)

Опасения учителей	в % от опрош.
Отношение школьников к учебе	49,9
Отношение родителей к учителям и к школе в целом	48,1
Уровень защищенности учителя	41,3
Престиж профессии учителя в обществе	39,0
Эмоциональные перегрузки	38,3
Материальное положение семьи	35,2
Состояние собственного здоровья	30,5
Загруженность посторонней работой, не относящейся к учительскому труду	23,4
Невозможность улучшить жилищно-бытовые условия	21,2

Единодушны учителя города и области в беспокойстве за престиж своей профессии, более того, педагоги города в 2010 г. были уверены, что в течение ближайших 5 лет ситуация не изменится (средняя равна 0,08, при +2 – «обязательно повысится» и -2 – «обязательно понизится»).

Итак, мы можем констатировать, что дистанция «учитель – ученик», и тем более «учитель – родитель» очень сильно варьируется. Отношение к школьному образованию и тех, и других очень часто отстает от желаемого. В восприятии педагогов сложился довольно негативный образ родителя: в общении с ним возникает много проблем, потому что большая часть родителей перекладывает все проблемы обучения и воспитания на школу (так ответили 64,4%

учителей). Почти каждый второй педагог уверен, что непонимание возникает на основе того, что родитель не в состоянии объективно оценить возможности своего ребенка или демонстрирует полное безразличие к его учебе (46,2 и 39,8% соответственно, 2010 г.). В крайнем варианте – для учителей родители и дети «на одно лицо», такие же неорганизованные, безответственные, равнодушны к выполнению домашнего задания, не посещают школу и т.д.

Учителя хотели бы сотрудничать с родителями, но в то же время настаивают на том, чтобы оставить за собой доминирующую роль в устройстве не только процесса обучения, но и школьной жизни. От родителей требуют подготовить ребенка к школе, повысить его мотивацию к обучению, в то время как права и возможности родителей школьников в выборе учителя, форм обучения, контроля за качеством образования волнуют учителей в 2 раза меньше¹³⁵. Иными словами, желаемая активность родителей рассматривается педагогами, прежде всего, в определенных ими рамках и в большей степени – под их контролем.

Барьеры, определяемые профессиональной группой, присущи любой деятельности, это поддержка собственной значимости и способ сохранения целостности сообщества. Вопрос в том, как в подобном случае создавать систему конструктивного сотрудничества, поскольку доминирование учителя, его право давать оценку и управлять ситуацией отпугивает многих родителей не только от конкретного учителя, но и от школы в целом. По данным исследования 2006 г., руководители школы более лояльно относятся к родителям, они отмечают, что *«сейчас с родителями нужно себя вести как с соучастниками учебного процесса», «авторитарно, как раньше, уже нельзя»* (ИР, 2006 г.). Происходит явное смешение образа родителя как заказчика и как исполнителя, потому что сотрудничество предполагает не подчинение одной стороны требованиям другой, а учет интересов обеих сторон. Из приведенной ниже цитаты следует, что эксперт и не сомневается, что у учителей могут

¹³⁵ См.: Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. С.60.

быть какие-то другие интересы в общении с родителями помимо эффективности предметного обучения:

*«Родители являются заказчиками образовательных услуг <...> как **руководитель**, я понимаю, что надо находить подходы... как **учитель** <...> я могу быть излишне где-то строга и требовательна, что не всегда нравится родителям. И поэтому конфликты, которые возникают между учителями, педагогами и родителями, они имеют свою основную почву – **непонимание требований школы**. Я всегда говорю, что семья и школа не соперницы на дороге, а соратницы. И как только к этому пониманию приходишь, появляется взаимодействие. Не приходишь к этому пониманию, начинается конфронтация. Хорошо, если открытая, плохо, если скрытая, если **ведется фактически партизанская война** <...> **это страшно**» (ИУ, 2010 г.).*

Родители могут совершенно по-иному представлять себе результат образования, во всяком случае, они хотели бы, чтобы ребенку в школе было комфортно. Непонимание часто связано с тем, что учителя и родители смотрят на ученика с разных сторон.

«... Чаще всего, когда учитель пытается объяснить суть проблемы родителю, а он этого не слышит. Субъективно родитель настолько уверен в своей правоте, в оценке собственного ребенка, что ему не доказать обратное. Но это нормально, каждая мать считает своего ребенка самым талантливым, самым умным, но проблема в том, что они не слышат истины» (ИР, 2006 г.).

В отношении к ученикам и их родителям проявляется реализация символической власти учителя как специалиста, владеющего определенным культурным капиталом. Культурный капитал (полученные знания как ценность) сочетается с социальным капиталом (связи, репутация в профессиональном сообществе) и образует символическое поле власти. Такая власть позволяет осуществлять свою профессиональную деятельность, является ее частью, поддерживает формальный статус. В результате сложившиеся отношения воспроизводятся снова и снова. Родители в ситуации знаниевой парадигмы находятся за границами профессиональной группы, они не владеют необходимым знанием, и, соответственно, оцениваются как незнающие. Применение нового подхода разрушает подобные отношения, потому что предполагает открытость образования, выражающуюся и в сотрудничестве с родителями. Исследование ребенком собственной жизни, собственных отношений невозможно и не эффективно без участия родителей.

В материалах исследований помимо обвинений, к сожалению доминирующих, есть и предложения по поводу организации эффективного сотрудничества с родителями – участие

родителей в аттестации учащихся, проведение «круглых столов». Большинство учителей (3/4 от всех опрошенных) считают, что школа может помочь родителям в воспитании их собственных детей следующими способами:

1) учителям и родителям необходимо сотрудничать, определять совместную программу воспитательных действий – 63,9 %;

2) проводить занятия по педагогике, психологии, с приглашенными специалистами – 33,6 %;

3) чаще информировать родителей об успехах или неудачах их детей в образовательной деятельности – 27,0 %;

4) проводить тематические родительские собрания – 27,0 %;

5) чаще вызывать родителей неуспевающих учеников в школу – 6,3% (2006 г.).

По крайней мере, в данном списке доминируют методы сотрудничества. В ходе обсуждения на фокус-группах педагоги рассказывали о способах, с помощью которых они привлекают, организуют родителей для совместной работы. Даже в такой сложной ситуации существуют возможности и пути оптимизации взаимодействия, координации отношений различных участников образовательного деятельности. Например, обучать современных независимых учеников, используя интерактивные методы, с родителями выстраивать сотрудничество на основе взаимного уважения.

Страх перед сдачей ЕГЭ может оптимизировать формальные стороны образования, но вряд ли существенно повлияет на содержательные – интерес к самой познавательной активности. Чем существеннее различия между учениками и их родителями, тем больше приходится учителю прилагать усилий для выстраивания конструктивных взаимодействий. К сожалению, условия работы учителя на данный момент, его возможности в повышении эффективности собственных действий весьма ограничены, прежде всего это связано с организацией работы системы образования в целом. Взаимодействие «учитель – система управления образованием», по мнению педагогов, также не обладает нужной степенью конструктивности.

Одна из особенностей существующей системы управления образованием заключается в том, что процессы коммуникации в ней однонаправлены («сверху-вниз»), обратная связь сведена к минимуму. Реформы, изменяющие привычные образовательные практики, всегда вызывают опасения, являются своего рода социальной травмой. Недовольство учителей в нашем случае

обусловлено двумя важными факторами: изменения не направлены на разрешение наиболее актуальных проблем школы и разрабатываются специалистами, плохо представляющими себе школьную повседневность.

«По сути, в учебном процессе мало что меняется, даже по сравнению с советскими временами, не говоря уже о 90-х годах. Достаточно взять – да? – такие показатели, как количество детей в классах, урочно-предметная система, расписание, которое абсолютно не учитывает там физиологических особенностей детей...» (ИУ, 2010 г.)¹³⁶.

«Я не вижу, чтобы от всех этих проектов наступило какое-то облегчение, понимаете, мы просто завалены бумагами. И хотя все говорят, что все исключительно делается для облегчения труда учителя, я не знаю» (ИУ, 2010 г.).

«...Нормативные документы, которые принимаются, они всячески пытаются усложнить работу учителя. Ну, и администрации, вообще школ. <...> сейчас такое модное слово – оптимизация образовательного процесса <...> кто будет решать, как этот процесс оптимизировать? Министр или помощники министра, которые никогда не работали в средней школе? Которые работали ... в высшем учебном заведении, там читали лекции, да, преподаватели. И они принимают решения о том, что будет в школе. Это нельзя. Там должна быть, я не знаю, там должен быть совет директоров школ, страны вообще, там из 20 человек... собираются один раз в год и принимают эти решения» (ИУ, 2010 г.).

Сами учителя видят направления реформ несколько иначе (см. табл. 15). Деятельностный подход находит у них поддержку, то же самое можно сказать об ориентации на прикладной характер обучения. Но вот решение такой проблемы, как отсутствие интеграции материала курсов по таким дисциплинам, как история, литература, география остается пока неразрешимой проблемой, равно как и создание учебников, по которым хотелось бы учиться школьникам.

Вызывает исследовательский интерес проблема введения профильного обучения. Профилизация обучения, выбора предметов старшеклассниками (данные 2010 г., табл. 15) одинаково важна как для обучающихся, так и обучаемых. Тем не менее, новый стандарт для старшеклассников «провалился» – в том числе и по причине негативной его

¹³⁶ Приводятся данные опроса учителей социально-гуманитарных дисциплин г. Екатеринбурга в 2010 г. Исследование «Изменения в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в средней школе: мнение учителя». Опрашивались эксперты, сильные учителя, пользующиеся популярностью у школьников и своих коллег.

оценки педагогической общественностью. Главная причина была в том, что школа ни по финансированию, ни по уровню организации, ни по своим площадям не была готова к такому индивидуальному обучению в старших классах.

Табл.15

Предложения учителей по реформированию школьного образования.

Предложения по реформированию	В % от опрошенных
Увеличение компьютерной базы школы	41,7
Введение изучения предметов по выбору в старших классах	39,1
Увеличение классов, лабораторий, обеспеченных оборудованием	38,8
Профилизация обучения в старших классах	36,1
Разработка более современных учебников, как по содержанию, так и по методике преподавания	35,8
Усиление прикладного аспекта образования, введение новых практических курсов	26,5
Введение интегративных курсов, согласование программ по близким предметам	26,5
Введение школы «полного дня», оплата дополнительной работы с учениками после уроков	25,5
Отказ от поурочной системы, введение модульного обучения	11,3

На сегодняшний день инновации, даже значимые и актуальные, возникают и существуют отдельно от школы – как продукт деятельности чиновников и экспертов, а жизнь течет по своим законам, здесь и сейчас в условиях конкретной школы.

«У нашего государства свои задачи, государство... государственные чиновники живут в своем мире, в своих представлениях, когда они говорят "школа", они подразумевают школу своего детства, 70-е – начало, в лучшем случае, 80-х годов. И они абсолютно вообще не понимают ни системы ценностей, ни образа жизни, ни образа мышления подрастающего поколения в последние 20 лет. Поэтому эти структуры развиваются совершенно параллельно, никак друг с другом не связанно» (ИУ, 2010 г.).

В целом отношение к новому образовательному стандарту позитивное (каждый второй учитель, 2010 г.), вопрос в содержании и требованиях к уровню подготовки выпускников. Стандарты формируются на основании

должного, не учитывают ни особенностей современных детей, ни новых тенденций в развитии образования.

«...Все задумываются о том, что у нас есть стандарт, но не задумываются о том, готовы ли дети к этому стандарту <...> если действительно ...требовать в соответствии с этим стандартом, даже медалист будет троечником. ...Это просто невозможно, ребенок, во-первых, не запомнит то, что он должен знать на выходе, у него остаются другие способности <...> логика <...> мышление и так далее» (ИУ, 2010 г).

В современных стандартах отражается переходное состояние между знаниевой и компетентностной (системно-деятельностной) моделями образования. Не ясно, на что ориентироваться учителю, на освоение знаний или развитие умений, в нашем случае – образовательную и социальную компетентность. В стандартах школьного образования второго поколения предпочтение, на первый взгляд, отдается умениям, но список тем, предлагаемых примерными программами для изучения, и контрольно-измерительные материалы ЕГЭ возвращают учителя к необходимости контролировать процесс освоения знаний, причем в их жестко нормативной форме¹³⁷. КИМы ЕГЭ, поскольку эффективность учителя оценивается, прежде всего, по сумме полученных школьником баллов, являются для учителя основой, определяющей весь процесс. Так, например, учитель, который интересно, творчески работает с детьми в 6-7 классе, указывает, что требования итоговой аттестации неизбежно будут создавать ограничения и в выборе учебника, и в выборе методики:

«...в 8-ом классе <... > мы будем соотносить с теми требованиями, которые предъявляются к ГИА, и где-то да, где-то корректировать» (ИУ, 2010 г).

В современных условиях это становится основным результатом и для родителей, и для самих учеников. Система закладывает расширенные требования к результатам развития личности ребенка в процессе образования (ино-референция), но все ресурсы по-прежнему направлены на освоение узко предметных знаний и умений (само-референция)¹³⁸. В итоге вся непредусмотренная в финансовом плане работа, имеющая отношение к социализации, создающая базу для эффективного образования, автоматически ложится на плечи

¹³⁷ Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010.

¹³⁸ Используется терминология Н. Лумана.

учителя. Общая нагрузка учителя составляет более 60 часов в неделю¹³⁹. Как-то забывается, что приобретение культурного капитала – это «работа над собой (самосовершенствование), предполагающая собственные усилия. Это инвестирование – прежде всего, времени, но также и социально выстроенной формы влечения, со всеми сопряженными с нею ограничениями, самоотречением и самопожертвованием»¹⁴⁰. В последние несколько лет – это противоречие было снято за счет внебюджетных надбавок, с помощью которых компенсировались затраты учителей на *воспитательную* деятельность, но только лишь частично.

Нормативные документы, созданные на уровне должного, выполняют специфическую роль – они задают высокую планку, чтобы стимулировать учителя к поиску возможностей поддержания качества образования. Обратный эффект – они становятся нереальными и превращают процесс образования в гонку за результатами, окончательно снимая с повестки дня вопрос о медленном, вдумчивом постижении сущности вещей, к чему еще в XVII веке призывал Ян Коменский¹⁴¹. Принципы массового образования вступают в противоречие с сущностью развития ребенка.

В силу особенностей коммуникации системы, в результате отсутствия среди лиц, принимающих решения, работников школьного образования, *«обязательства распределены между всеми агентами и субъектами образовательного процесса неравномерно»* (ИУ, 2010). Учителя уверены, что вопросами социализации, развития ребенка должны заниматься все, а основная нагрузка и ответственность падают почему-то на педагога, что провоцирует обострение противоречий и высказывание претензий участников образовательной деятельности друг к другу. Подавляющее большинство учителей считают, что «нижнее» звено – учителей, завучей, директоров школ – следует привлекать к

¹³⁹ В исследовании 2010 г. учителей просили подсчитать все время, затрачиваемое и на подготовку уроков, и на звонки родителям. См. также: Ершова Н.В. Социальное время в профессиональной деятельности учителя // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №2.

¹⁴⁰ Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. Т.3. №5. 2002. С.61.

¹⁴¹ Коменский Я. А. Великая дидактика/Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1982.

разработке и обсуждению основных нормативных документов, регулирующих образовательный процесс (так ответили 40 из 47 участников первого городского форума учителей обществознания в г. Екатеринбурге, октябрь 2009 г.; 80,9% всех опрошенных учителей – в 2010 г.).

Обсуждение, организация работы в группах, экспертиза учителей, привлечение их в комиссии по разработке стандартов – вот способы возможного участия педагогов школы в планировании реформы образования.

1. Участие в устном или виртуальном обсуждении проектов стандарта – 42,8%.

2. Привлечение в качестве члена рабочей группы – 40,7%.

3. Участие в инициативных группах апробации проектов стандартов – 34,9%.

4. Участие в экспертных комиссиях оценки результатов ЕГЭ – 30,3%.

5. Привлечение в качестве стороннего консультанта – эксперта – 29,7%.

6. Участие в конкурсе написания проектов стандартов и программ – 25,7%.

7. Экспертиза и вынесение письменных рекомендаций по содержанию обучения – 30,1%.

8. Участие в социологическом мониторинге результатов апробации – 21,5% (в % от числа ответивших, 2010 г.).

Интересен феномен иллюзорной эксклюзии учителя из процесса коммуникации в системе образования. С одной стороны, мнение рядового учителя мало интересует разработчиков реформ, грубо говоря, никто обычного педагога не спрашивает, что делать с образованием. С другой стороны, такое положение дел поддерживается самими педагогами, мало интересующимися подобными нововведениями.

«...Если говорить с позиции педагога, то знают они только о том, о чем им рассказывает методист в школе. Т.е. о чем я не донесла, о чем я не рассказала, они, скорее всего, знать и не будут, единственное, что сейчас существует опять же в рамках аттестационных категорий, существует такая работа, как работа с нормативной базой, обеспечивающая качественный образовательный процесс. Вот в данном случае они тогда будут с этими документами знакомиться» (ИУ, 2010 г.).

Пусть эта эксклюзия иллюзорна, основана на представлениях самого учителя, в соответствии с теоремой У. Томаса она реальна по своим последствиям. Вся информация, которая

исходит от государства, Министерства, относится к «верхним» слоям системы: учителю она либо неинтересна (он не верит, что эти изменения дойдут до «нижних» уровней), либо заранее вызывает негативные реакции (директивные практики управления и патерналистские игры хорошо знакомы учителю).

Подобная эксклюзия учителя (прежде всего – из общих потоков коммуникации системы образования) принимается только некоторыми из экспертов, а чаще отвергается как совершенно недопустимая. Учителю, имеющему высокий уровень субъектности, сложнее принять позицию фактического «исключения» из основных потоков коммуникации. Подобное положение продуцирует деградацию учителя, ставит его в позицию простого исполнителя чужих решений, подчиненного воле людей, плохо разбирающихся в тонкостях его профессиональной деятельности.

Только в одном случае из 20 учитель высказал мнение о том, что «наверху» лучше знают, что нужно делать с образованием. Подавляющее большинство педагогов недовольны авторитарными способами управления.

«Принимаем все, что дает государство, не возмущаясь. Если сегодня поменяли аттестацию <...> если мне говорят о том, что я уже не буду защищать аналитические отчеты, я ничего не скажу. Я просто буду искать, какие документы должна изучить <...>. Вы вспомните, мы возмущались, когда нам карточки вводили вообще, тоже как бы кричали, что нам это не надо...<...> я не могу пока сказать, к чему это все идет, какая-то система выстраивается <...> я считаю, что диктат какой-то должен быть» (ИУ, 2010 г.).

Акцент на констатации результата – еще одна особенность функционирования образования, в итоге доминирует ситуация отчетности (главное – не сделать, а отчитаться). Если при этом упомянуть одну из советских практик (отчет должен соответствовать заданным, опять же сверху, целям и часто подгоняется под них), то приходится признать, что привычка писать красивые, но мало полезные отчеты, сохранилась до сих пор. Самое печальное, что учеников ориентируют на то же самое: неважно, как он работал и что сделал, главное – результат в виде получения высокого балла. Введение Единого государственного экзамена «современного формата» заставляет учителей больше заботиться о констатирующем результате, о том,

чтобы ученик знал правильный ответ на вопрос, нежели о поисковой, исследовательской деятельности учащихся.

Фактическое «исключение» учителя из коммуникации системы приводит к тому, что он остается один на один с множеством проблем. Каждый пятый учитель считает, что никто не помогает ему в работе, остальные отмечают поддержку коллег, реже – родителей и учеников. «Представители» системы, в том числе работники органов образования, специалисты педагогических вузов, колледжей, были отмечены как помощники очень незначительным количеством учителей (1,5%, или 6 человек по каждой альтернативе)¹⁴². В ситуации давления системы, навязывания учителю роли простого исполнителя чужих решений может происходить деградация его профессиональной роли и в каком-то смысле – самой личности.

«[Учителя]...тоже начинают себя вести как, грубо говоря, не очень квалифицированные и не очень добросовестные работники на службе у неуважаемого ими хозяина. Т.е. уже другая психология, когда хозяин смотрит, продемонстрировать то, что надо, продемонстрировать нужные результаты, в том числе и компетентностные. Когда хозяин отвернулся, да, или, как говорится, потерял бдительность, можно и схалтурить» (ИУ, 2010 г.).

Иными словами, вынужденная исключенность, излишняя «формализация» образования может играть на руку учителю, она поддерживает барьеры, работает как способ самосохранения: в ситуации высокой нагрузки всегда можно сослаться на нерадивость ученика и безответственность родителя. К сожалению, на сегодняшний день система провоцирует еще большую «формализацию» формального образования: во-первых, учитель оценивается по унифицированным характеристикам, во-вторых, система подушевого финансирования экономит государственные средства, но приводит к увеличению количества детей в классе¹⁴³. Потребность в индивидуализации взаимодействий «учитель – ученик» сталкивается с «обезличиванием» учителя

¹⁴² См.: Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. С.37.

¹⁴³ Феномен формализации формального образования рассматривается на основе взглядов Д. Дьюи. См.: Дьюи Д. Демократизация и образование.

в педагогической системе. Самый важный момент: школа в данной системе рассматривается как исполнительная организация, а учитель – как исполнитель «низшего» уровня. Это не злая воля политиков, специалистов, занимающихся управлением образования, как хотелось бы иногда думать учителям, это логика функционирования сложившейся на сегодня системы управления образованием.

Можно констатировать довольно сложные условия осуществления работы учителя, усугубленные давлением свыше (необходимостью реализации новых требований), «сопротивлением» других участников образовательной деятельности, учеников и их родителей. Насколько учитель сегодня способен выдерживать такое напряжение? Насколько способен конструктивно взаимодействовать с участниками образовательного процесса? Самочувствие учителя имеет особо важное значение в современных условиях, когда меняется базовый педагогический подход (переход на ФГОС). Насколько педагог способен перестроиться сам и стимулировать изменения в образовательной деятельности других участников?

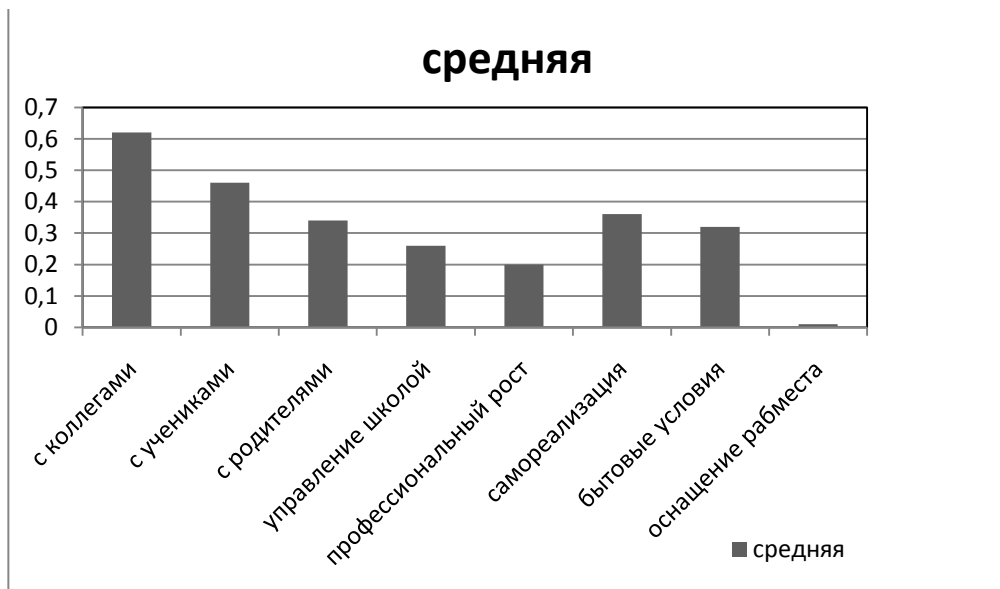
Несмотря на ожидания роста конфликтов в сложившейся ситуации или глубокой неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью, мы получаем иную картину. В целом самочувствие учителей довольно хорошее. Так, например, средняя величина ответов на вопрос «Нравится ли Вам работать в школе?» составляет +1,23 при максимальной оценке +2 (2010 г.). По данным областного исследования 2012 г., цифры еще выше. Во-первых, средняя по ответам на вопрос «Нравится ли Вам работать в Вашей школе» составляет +1,59 (при максимальной оценке +2 и минимальной -2). Во-вторых, оценки того, как складывается жизнь в целом, также довольно высокие – +0,97 (при максимальной оценке +2 и минимальной -2). Единственный минус – это удовлетворенность заработной платой, она составляет -0,47 (при максимальной оценке +2 и минимальной -2). Данные исследования 2010 г. не могут использоваться для прямого сравнения, поскольку речь идет только об учителях г. Екатеринбурга. Тем не менее, отметим, что большинство учителей также удовлетворены своей жизнью в целом, средняя взвешенная удовлетворенности – +0,97, что означает «Скорее да, чем нет».

В то же время, если бы мы провели массовое исследование социального самочувствия в конце 2014 года, то, возможно, получили бы снижение данного показателя. Это связано с уменьшением размера заработной платы. За несколько лет учителя привыкли к более высокому доходу, они стали больше путешествовать, улучшили свои жилищные условия. Иными словами, начали ощущать себя хотя бы в какой-то мере представителями среднего класса. Кризис 2014 года негативно сказался на настроении педагогов, которые после нескольких лет относительного благополучия не хотят возвращаться к жизни, полной материальных ограничений.

Показатель материального благополучия в обществе потребления крайне важен, он является одним из основных факторов, влияющих на социальную удовлетворенность учителей. Среди полностью удовлетворенных своей жизнью в 2007 году больше всего было тех, кто отметил, что может себя ни в чем не ограничивать (42,9%), а также тех, кто может иногда позволить себе дорогие покупки (14%), малообеспеченных в этой подгруппе уже не более 7%. А среди тех, кто не может обеспечить ни себе, ни своей семье даже нормального питания, ни один не ответил, что полностью удовлетворен жизнью. В 2007 году материальное положение коррелировало с уровнем социально-экономического развития конкретной территории. Представители «прогрессивных» и «средних» территорий более удовлетворены жизнью.

Удовлетворенность педагогов различными аспектами своей деятельности представлена на рис.14. Больше всего учителя довольны внутришкольными отношениями. По данным исследования 2010 г. самая высокая степень удовлетворенности учителей приписывается отношениям с коллегами, что может быть обусловлено высоким уровнем профессиональной солидарности, которая увеличивается в сложной образовательной ситуации. Отношения с родителями занимают более скромное, четвертое место в ряду параметров профессиональной удовлетворенности.

Рис. 14. Удовлетворенность учителей различными аспектами своей деятельности (2010 г.)¹⁴⁴.



Самые низкие оценки даются оснащению рабочего места, что говорит в пользу профессиональной заинтересованности педагогов. В 2006 г. учителя, отвечая на вопросы о том, что им не нравится в организации школьной жизни, на первое место ставили проблему финансирования (78,8% от числа ответов), на второе – отсутствие условий для индивидуального подхода к учащимся (34,3%)¹⁴⁵. В анкете 2010 г. отсутствовал вариант ответа, связанный с финансированием школы, речь шла о материально-техническом обеспечении рабочего места, удовлетворенность которым также получила самые низкие оценки, что свидетельствует о сохранении ситуации, несмотря

¹⁴⁴ Средняя величина ответов по удовлетворенности разными аспектами профессиональной деятельности при максимуме +2 (да) и минимуме -2 (нет).

¹⁴⁵ Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

на улучшение материальной базы школы. Так, например, наличие проектора, интерактивной доски хотя и не является элементом интерьера каждого класса, перестало быть чем-то необычным. Можно предположить, что потребность учителя в технологических новинках является и желаемой, и необходимой, и растет в соответствии с прогрессом общества.

Количественные данные, полученные в более ранние годы, остаются актуальными и подтверждаются высказываниями учителей, участников групповых обсуждений. В 2014 году мы провели серию фокус-групп для отбора критериев – значимых составляющих социального и профессионального самочувствия учителей. За основу были взяты критерии определения успешности педагога (см. табл.16)¹⁴⁶.

Табл.16

Признаки успешности учителя (ФГУ1, 2014 г.).

Успешный Для Себя	Успешный Для Других
очень хорошо знает свой предмет и может доступно объяснить другим	обеспечивает высокие результаты (на экзаменах, конкурсах, много отличников победители олимпиад)
имеет контакт с детьми, находится с ними «на одной волне»	полностью отдается работе
присутствует положительная, ответная реакция детей; они любят предмет, с интересом его изучают	имеет высокую категорию
труд учителя высоко оценивают родители, коллеги, администрация	присутствуют рекомендации родителей
умеет совмещать семью и работу	хорошо относится к детям

Тем не менее, тема заработной платы все равно оказалась одной из ведущих, несмотря на ее отсутствие в общем списке. «*А я себя плохо чувствую, когда не знаю, сколько буду получать*» (ФГУ1, 2014 г.). Помимо этого со стороны других участников прозвучала критика по поводу того, что способность «совмещать

¹⁴⁶ Более подробно о позиции успешного учителя можно прочесть в статье: Прямикова Е.В., Шапко И.В. Успешный учитель: какой он? // Педагогическое образование в России. 2014. №11.

семью и работу» оказалась на последнем месте (работа осуществлялась в мини-группах).

Табл.17

Признаки успешности учителя (ФГУ2,2014 г.)

Успешный Для Себя	Успешный Для Других
финансовое благополучие!	результативность обучения
уважение в социуме	занимает/не занимает детей
самосовершенствование, самореализация, самообразование	доступен для общения
семейное благополучие	«хороший человек» для всех
восприятие действительности	внешний вид (традиционный дресс-код)
тайм-менеджмент	успешен в других областях

Несколько иная картина сложилась на другой фокус-группе (см. табл.17), участники даже поставили восклицательный знак после финансового благополучия. В то же время при распределении выделенных признаков на более или менее важные, достаток ушел на второй план вместе с семьей. Показательны различия в составе фокус-групп. Во втором случае в фокус-группе участвовали учителя обществознания, одновременно являющиеся магистрантами заочного обучения по направлению «Педагогическое образование»: педагог *«успешен для себя, если работа приносит достаток.... Все мы понимаем, успешность будет налицо, если зарплата будет устраивать нас...»* (ФГУ2, 2014).

Успешность учителя обеспечивают личные качества и профессиональные умения (результат самосовершенствования), которые вместе приводят к хорошим результатам обучения. Более того, в данной группе признаки успешности разных профессий оказались довольно похожими (в ходе обсуждения участников просили описать характеристики успешности представителей следующих профессий – учителя, врача, бизнесмена или банкира)¹⁴⁷. Материальное благополучие везде на первом месте, также актуально самосовершенствование. Во всех подгруппах воспроизводятся классические характеристики среднего класса, представители которого согласны много работать, повышать свою квалификацию, обеспечивать результаты и, соответственно, свое

¹⁴⁷ Сценарий фокус-группы с учителями 2014 года помещен в приложении 3.

финансовое благополучие. Естественно, что за «фигурой» врача, очевидно, скрывается образ самого учителя.

«Те факторы успешности, которые врач должен видеть, отдавая себя другим, что может быть для него ... в этом плане для себя использовать <...> Если врач успешен, то общество его должно ценить, а это неплохой материальный фактор, который он в нашем государстве должен себе позволить...» (ФГУ2, 2014).

Крайне важен для участников и престиж профессии, и благоприятное общественное мнение. Учителя в очередной раз подтвердили свою озабоченность тем, как представлен образ их профессии в СМИ. В ходе фокус-группы всплывает крайне болезненная тема, связанная с частым употреблением понятием «услуга». Для учителей важно подчеркнуть более сложную сущность образовательного взаимодействия.

«Получается, банк оказывает услуги – воспринимается нормально <...> и медицинские работники, но когда школу называют – предприятие, оказывающее образовательные услуги, нас это коробит»; «Ваша школа обслуживает наш микрорайон (саркастично) – родители приходят (говорят)» (ФГУ1, 2014).

«...Потому что мы не обслуживаем, мы занимаемся воспитанием, "деланием" человека, душу воспитываем, ни медицинские, ни банковские работники этого не делают» (ФГУ1, 2014).

В рассуждениях учителей – тех, кто постарше – звучит «тоска» по старым временам, когда позиция учителя была особенной. *«Как моментально меняется отношение населения к человеку, который учит твоего ребенка»,* – из воспоминаний одного из учителей о работе в сельской школе. Позиция учителя опирается на понимание того, что уважение к личности учителя – не способ проявления власти, хотя и такое возможно, а основа для эффективного взаимодействия. *«...Мы не обслуживаем, а кто-то другие в этой жизни. Вот тогда что-то изменится (если все это признают)» (ФГУ1, 2014).*

В то же время оценка профессионального самочувствия остается довольно высокой, например, при общении с другими людьми учитель может спокойно сказать о месте своей работы: *«Я неловкости не чувствую, я люблю свою работу, я на своем месте» (ФГУ1, 2014).*

Анализ полученных данных позволяет выделить базовые значения, определяющие социальное и профессиональное самочувствие педагога. К области социального самочувствия относятся: заработная плата, наличие и благополучие семьи (состояние личной жизни), отношение окружающих, конструирование образа учителя в СМИ. К области

профессионального самочувствия – наличие профессиональных умений, личных качеств, позволяющих организовывать эффективное взаимодействие с детьми, хорошие отношения в коллективе. Последние позволяют снизить эмоциональное напряжение, обеспечить поддержку в решении профессиональных вопросов.

Социальное и профессиональное самочувствие тесно связаны друг с другом. Сегодня учителя в большей степени не удовлетворены ситуацией нестабильности, которая проявляется не только в их материальном положении, но и в профессиональной деятельности. Невозможность планировать свою жизнь хотя бы на ближайший учебный год вызывает раздражение у всех преподавателей, как средней, так и высшей школы. Выручают только отношения с коллегами, которые зачастую являются «ресурсом» решения каких-либо проблем и «источником удовольствия» от процесса общения.

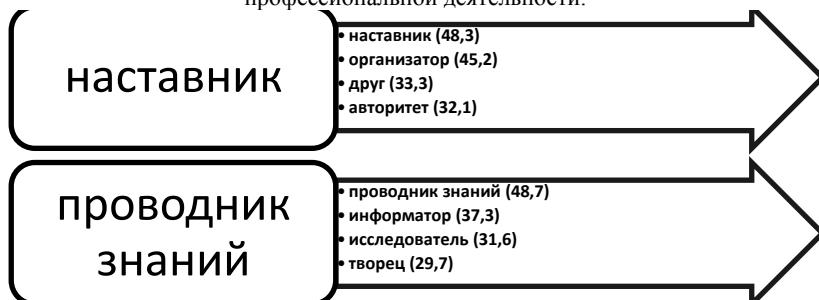
«А на самом деле учитель себя сегодня чувствует на тройку, я сегодня учитель-предметник 11 класса, я прихожу первого сентября в школу, и мне сообщают: "Вы с детьми должны сдать экзамен в декабре". Как я себя должна чувствовать? Я это узнаю, но, может, 4 месяца назад об этом говорили. Разве так можно издеваться над учителем, ставить эксперименты? Вот здесь я себя чувствую очень плохо. И когда мне говорят, что будут изменения в ЕГЭ и нет еще документа... я что должна сказать детям, а они ждут от меня этого, вот здесь я себя чувствую очень плохо... а в коллективе, дак я вообще обожаю свой коллектив» (смеется) (ФГУ1, 2014).

По результатам исследований можно сделать вывод о том, что консервативность, сохранение привычных образовательных практик – это только одна из характеристик деятельности педагога. Проверенные, испытанные методы необходимы, чтобы найти точку опоры в таком непостоянном, изменчивом поле, как взаимодействие «учитель – ученик». В то же время консерватизм учителя удивительно сочетается с его способностью подстраиваться под конкретную ситуацию, модифицировать ее в нужном направлении. Учителя определяют себя следующим образом: немного консерваторы,¹⁴⁸ немного новаторы, немного модернизаторы¹⁴⁸.

¹⁴⁸ См.: Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. С.37.

В то же самое время можно сравнить, как педагоги определяют себя в 2010 г. (см. рис.15, данные в % ответивших)¹⁴⁹. До сих пор при самоопределении учителя на первое место ставят «проводник знаний» и «наставник», но уже каждый третий употребляет – «исследователь» и «друг»!

Рис.15. Кто я? Ассоциации педагогов по поводу своей профессиональной деятельности.



Перспективы применения нового подхода (системно-деятельностного или компетентностного) связаны как с установками самих учителей, их представлениями о развитии своей профессиональной деятельности в условиях изменения образовательного пространства, так и с особенностями системы образования в целом. В данной работе у нас нет задачи дискутировать по поводу того, какое название лучше – компетентностный или системно-деятельностный подход? Сошлемся на мнение эксперта, что противоречия между этими подходами нет¹⁵⁰, и будем использовать выражение «новый подход».

¹⁴⁹ Вопрос был следующим: «С какой из перечисленных ролей Вы ассоциируете свою профессиональную деятельность?» Отметьте не более 3 основных ролей в каждой группе.

1 группа ролей		2 группа ролей	
1. Организатор	6. «Садовник»	1. Исследователь	6. Идеолог
2. Авторитет	7. Наставник	2. Информатор	7. Новатор
3. Советчик	8. Пастух	3. Экспериментатор	8. Проводник знаний
4. Друг	9. Массовик - затейник	4. Популяризатор	9. Автор
5. Партнер	10. Опекун	5. Мыслитель	10. «Натаскиватель»

¹⁵⁰ Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С.18-22.

Изменения отношения к школьному образованию в целом и педагогу – в частности «заставляют» учителей искать новые возможности работы с учениками и их родителями. Тем более, что сегодня учителя находятся в сложной ситуации выбора между различными целями школьного образования. Переход на системно-деятельностный подход сталкивается с привычными образовательными практиками, многие учителя до сих пор уверены, что прежде всего нужно давать знания: *«...наша задача, ведь, знания дать, чтобы вот этот багаж, который, или портфель, который, или рюкзак за плечами, чтобы он заполнялся все-таки, и дети чувствовали себя увереннее»* (ИУ, 2010).

В третьем параграфе второй главы мы уже приводили набор целей школьного образования, из которого респонденты отбирали те, которые считали для себя важным. В 2010 г. педагогам города был предложен несколько иной набор, и частично картина выбранных целей стала другой, хотя присутствует и приоритет развития нравственных качеств обучающихся. Тем не менее, вопрос в анкете был сформулирован более конкретно – «Каким Вы видите конечный результат изучения своего предмета? Что для Вас более важно?», поскольку спрашивали не о целях школьного образования, а о результатах изучения конкретного предмета.

Табл.18

Желаемые результаты изучения школьного предмета.

Результат изучения	% от числа опрошенных
Способность применять полученные знания и умения в повседневной жизни	58,2
Нравственные ценности	43,0
Набор умений и навыков, связанных с содержанием предмета	36,4
Умение делать выбор, принимать решения	35,8
Хорошие знания по предмету	31,9
Гражданская позиция	21,9
Критическое мышление учеников	21,9
Опыт переосмысления и интеграции информации из различных источников	21,6
Интерес к изучаемому предмету	17,4
Научное мышление учеников	14,5

Из приведенных данных можно сделать вывод, что практическая ориентация школьного образования уже нашла поддержку у многих учителей (только каждый третий ответил, что результатом обучения являются хорошие знания: либо уже отчаялись этого добиться, либо поняли, что в условиях постоянного обновления знаний ориентироваться надо на мышление как способ получения знаний). Мы понимаем и ни в коей мере не отрицаем значение нравственного воспитания, но у школьного учителя больше возможностей повлиять на процесс мышления ученика, нежели на его ценностные ориентации.

Амбивалентность нынешней ситуации – ЧЕМУ учить и КАК учить, с одной стороны, сказывается на самочувствии педагога, с другой – приводит к пониманию особой значимости его профессионализма. В условиях несовершенства научно-методического обеспечения педагогической деятельности, недостаточного финансирования, низкой мотивации школьников к обучению, порой крайне негативного отношения родителей профессионализм становится и спасательным кругом, и волшебной палочкой, с помощью которой в школе можно сделать практически невозможное.

В исследовании 2010 г были определены следующие характеристики компетентного педагога, по мнению учителей:

- способен понять ученика – 66,6%;
- способен выстроить индивидуальную траекторию обучения – 56,5%;
- все понятно и подробно объясняет – 51,9%;
- останавливается на практических аспектах применения изучаемого материала – 45,5%;
- эффективно готовит учеников к олимпиадам, конкурсам, ЕГЭ – 39,8%;
- занимается исследовательской деятельностью – 39,6%;
- акцентирует внимание на спорных (неоднозначных) моментах темы – 31,9% (в % от опрошенных).

Можно обосновать данный выбор как современный, хорошо известный учителям и демонстрируемый ими как желаемый. Анализ ответов на другие вопросы устраняет опасения по поводу возможной декларативности подобных выборов. Так, при новом подходе меняется функция учебника – он не только информирует, но в большей степени задает вопросы. Насколько это важно для самих педагогов? Несмотря на то, что примерно половина учителей нейтрально относится к идее введения

единых учебников (сказывается влияние ЕГЭ), они предъявляют серьезные требования к его содержанию (табл.19).

Табл. 19

Сравнение предпочитаемых характеристик учебника (учителя предметники в целом и учителя обществознания).

Ранг	Желаемые характеристики учебника	Опрос учителей города (2010 г., в % от числа опрошенных)	Опрос учителей обществознания на форуме (2009 г., количество ответивших)
1	Большое количество проблемных ситуаций	56,0	24
2	Наличие заданий для детей с разным уровнем подготовки	55,8	-
3	Большое количество ситуаций, связанных с жизненным опытом учеников	53,8	20
4	Соответствие содержанию ЕГЭ	51,1	18
5	Наличие схем, таблиц, рисунков	44,0	-
6	Большое количество творческих заданий	41,8	18
7	Наличие дополнительной информации (тексты законов, отрывки из научных трудов)	36,1	27
8	Хорошее теоретическое насыщение	35,1	26

Оценивая качество имеющихся на сегодня учебников, учителя отмечали реальное несоответствие того, что требуется, тому, что есть в уже используемых учебниках – как раз по первым трем пунктам шкалы (нужно в два раза больше). Только учебник под редакцией Л.Н. Боголюбова, составленный для профильных классов, получил одобрение у одного из экспертов. Возможно, это связано с особой позицией – учитель со стажем всегда предъявляет очень высокие требования к учебно-методическому обеспечению.

К тому же, до сих пор в существующих программах и

учебниках по обществознанию доминирующим является обсуждение явлений, процессов, проблем в обществе в целом. Рассматриваются виды, сферы деятельности индивида, но крайне мало говорится о самом человеке, его жизненных ситуациях, в том числе о проблеме выбора. Показательно, что еще в 1965 году отсутствие учета интересов обучающихся при разработке программ, снижающее эффективность изучения предмета, отмечалось учителем обществоведения Я.Я.Поварковым¹⁵¹. Принцип отбора теоретических знаний по-прежнему остается базовым для определения содержания курса, в лучшем случае учитываются способности обучающихся к их освоению.

Многообразие потоков информации в современной жизни чаще отмечается взрослыми как проблема, они опасаются, что подростки с ним не справятся, не смогут сделать «правильный» выбор из-за отсутствия «идеологических ориентиров», а для молодых людей информация – это важная часть жизни, поскольку помогает осмысливать реальность и таким образом взрослеть, то есть работает на развитие социальной и образовательной компетентности¹⁵². Можно предположить, что с развитием информационного общества это противоречие будет только усиливаться, поскольку будет расти объем информации и количество каналов ее поступления к школьнику. Для учителя подобное многообразие также может стать или проблемой, или ресурсом.

В условиях изменения образовательного подхода и, соответственно, нормативных порядков школьной повседневности повышается значение субъектности педагога, его способности в условиях относительной аномии изобретать новые способы для оптимизации своей профессиональной деятельности. И наличие такого желания, соответствующих компетенций педагогов может стать основой для реализации нового подхода. Именно противоречивость, несоответствие одних требований другим выводит на первый план фоновые аспекты образовательных практик, повышает уровень рефлексии и способствует пересмотру своих действий учителями.

¹⁵¹ Поварков Я.Я. Обществоведение: итоги и проблемы // Вопросы философии. 1965. №6.

¹⁵² Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Социальная компетентность взросления. Екатеринбург, 2005.

Использование различных методов исследования, прежде всего полуформализованного интервью, в котором педагог приписывает те или иные значения своим собственным профессиональным действиям, позволило выделить новые смыслы, которые поддерживаются или игнорируются в ходе образовательной деятельности. Безусловно, с помощью интервью, а тем более анкеты, образовательные практики изучать в полном смысле слова невозможно, но можно исследовать семантику повседневного педагогического дискурса, способы определения собственной позиции, отношение к предлагаемым новациям. Подчеркнем следующие моменты образовательных практик, необходимые для реализации новых задач, стоящих перед образованием: индивидуализация образовательной деятельности (определение новой дистанции), способы приобретения и конвертации культурного капитала в символический, поиск ресурсов и вариативность профессиональных действий в условиях давления «извне».

Интерпретацию насущных изменений и возможного «ответа» на них мы приводим на основании данных интервью преподавателей социально-гуманитарных дисциплин и открытого опроса на форуме учителей обществознания¹⁵³. В качестве экспертов выступали педагоги с высоким уровнем субъектности, выбранные на основе внешних оценок (обучающихся, коллег). Обращение к школьным преподавателям социально-гуманитарных наук не случайно, помимо научного и практического интереса авторов монографии к этим дисциплинам, необходимо учитывать, что изучение социальных наук в современном обществе в большей степени подлежит модификации в рамках нового подхода. Еще раньше нами были выделены три базовых характеристики изучения социальных наук в современном обществе – проблематизация, открытость и практичность¹⁵⁴. Реализация данных характеристик в полной мере возможна только в условиях нового подхода, при отказе от трансляции, а затем репродукции фиксированной базовой суммы знаний, по крайней мере, в значительной

¹⁵³ «Преподавание обществознания в средней школе: актуальные проблемы» (2009 г.), «Изменения в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в средней школе: мнение учителя» (2010 г.), более полную информацию об исследованиях см. в приложении.

¹⁵⁴ Пряникова Е.В. Социальные науки в современном образовании: обоснование нового подхода // Социально-гуманитарные знания. 2009. №6. С.196-208.

части образовательной деятельности. Основная задача – переход к процессу создания нового знания, с опорой не только на имеющиеся теоретические положения, но и способность искать информацию, отбирать и переводить в формат личностно освоенного материала.

Одним из возможных способов проявления субъектности учителя, особенно в области социально-гуманитарных дисциплин, как раз и является отбор базовой и дополнительной информации для образовательной деятельности, что особенно актуально в современных условиях. Если преподаватель считает, что обучающийся должен освоить как базовые только эти книги и никакие другие, то это чаще всего связано с его образованием в традициях какой-либо научной школы или с его собственной точкой зрения. И он, безусловно, имеет на это право, но не в меньшей степени он должен провоцировать учеников на критическое переосмысление собственных взглядов. Акцент на необходимости проблемных заданий, нестандартных ситуаций в учебнике показывает общий настрой учителей, понимающих значение проблематизации изучаемого материала. Однако эти данные еще не свидетельствуют о готовности педагогов применять компетентностный или системно-деятельностный подход.

Из таблицы 19 видно, что учителя обществознания в большей степени, чем другие, подчеркивают значение дополнительных источников и, как ни парадоксально, меньше – проблемных ситуаций, что подтверждает доминирующую до сих пор направленность на передачу знаний. По мнению учителей обществознания – участников форума 2009 г., в большей степени им удастся осуществлять передачу знаний (1,6), развивать личность учеников (1,2), формировать их гражданскую позицию (1,07), патриотизм (0,71), обеспечивать поступление в вуз (0,67), развитие критического мышления в этом списке оказалось на последнем месте (0,56)¹⁵⁵. При этом многие из учителей обществознания даже и не пытаются как-то изменить ситуацию, они согласны на введение единого учебника, соответствующего требованиям ЕГЭ, в том числе

¹⁵⁵ Средняя взвешенная, максимум – 2 (да, всегда), минимум – 0 (не удастся).

материалам КИМов (так считает чуть больше половины участников форума учителей обществознания). То же самое мы наблюдаем в исследовании 2012 года, акцент в целеполагании сделан на развитии нравственных качеств и освоении базовых знаний. Готовим хорошего, лояльного гражданина, способного сдать ЕГЭ.

Понимание необходимости изменений (определение стратегии) может вступать в конфликт с реально действующими практиками. Если данный процесс рассмотреть в интерпретации учителей, то можно увидеть реальные противоречия. Развитие опыта анализа и решения каких-то проблемных ситуаций, так называемое «проблемное обучение», очень часто не сочетается с традиционными программами, приемами обучения, используемыми в школе сегодня. Соотнесение новой терминологии с привычными смыслами приводит к тому, что педагоги называют новыми словами старые правила и старые методы. Умение детей общаться теперь подается как коммуникативная компетентность, а такая важная составляющая, как проблемное обучение, несмотря на предпочтения части учителей, остается в качестве желаемого, но мало достижимого содержания процесса обучения.

Общепринятое знание, которое составляет основу преподавания, – это не просто привычный, устоявшийся способ изложения учебного материала, это установки на признание существования определенных истин, которые являются основой деятельности. Именно поэтому нужна общепринятая знаниевая база, от которой все «пляшут как от печки»; все дальнейшие модификации знания рассматриваются как дополнительные. В научении многое строится по принципу узнавания, повторяемости, что может спровоцировать серьезную проблему для школьного обучения в ситуации применения нового подхода. Действительно ли существует риск потери определенности? Если основными станут способы развития мышления, то в чем будет заключаться узнавание? Эта проблема, которая может быть снята при помощи мастерства самого учителя, разработки соответствующего учебно-методического обеспечения, становится серьезным препятствием для реализации нового подхода, прежде всего в силу разрушения привычных практик.

Очень многое зависит от существующих условий, которые во многом определяют не только позицию экспертов, но и массовые образовательные практики. Амбивалентность существующих сегодня практик, во-первых, вполне закономерна (чем выше субъектность учителей, тем больше разброс). Во-вторых, неопределенность практик учителя связана с отсутствием стратегии развития образования, принятой на всех уровнях его системы. То, что предлагается системой сегодня, часто автоматически отвергается учителем. Так определяется отношение экспертов к компетентностному подходу: частично оно вполне адекватное, частично ироничное или скептическое — несмотря на то, что в описании своих практик они приводят соответствующие этому подходу методы.

«... Чиновники, которые сидят там в этих министерствах ...им ...надо обязательно слова такие вставить, нерусские... такие, чтобы показать, что учитель не знает» (ИУ, 2010 г.).

«Компетентностный подход — это когда человек подходит к какой-то проблеме, изучив достаточное количество информации, интернет-источников, книг, суммировав, обработав эту информацию, он уже подходит к решению задачи» (ИУ, 2010 г.).

Никакой связи между принятием или неприятием данной формулировки и используемыми методами фактически нет. Методы, организующие активную самостоятельную работу учащихся, являются следствием опыта педагога, его стремления сделать процесс обучения более эффективным. Неприятие словосочетаний «компетентностный» или «системно-деятельностный подход» часто основано на недоверии к системе управления образованием в целом, которое могут выражать представители разных возрастных групп, отличающиеся по стажу работы и половой принадлежности.

Опрос учителей на городском форуме в г. Екатеринбурге в 2009 г. показал, что в качестве желаемого результата изучения обществознания практически все учителя выбрали способности учеников, относящиеся к социальной компетентности: адаптироваться, уметь делать выбор, принимать решения, понимать социальную реальность, применять полученные знания и умения в жизни. Если учесть, что средний возраст присутствовавших на форуме учителей составил 43 года, то можно сделать вывод о том, что сам по себе возраст мало влияет на существующие взгляды. Скорее всего, наиболее весомым в

данном случае является жизненный и педагогический опыт. Учителя обществознания подчеркивают необходимость сочетания теории и практики и считают наиболее важными следующие формы работы с учениками:

«...постоянно сочетать теоретический материал с решением жизненных ситуаций, нужно приглашать на уроки специалистов разных областей для обсуждения современных проблем» (учитель, 31-40 лет);

«работать с серьезными теоретическими концепциями; [осуществлять] анализ социальной реальности на основе различных подходов; применение проектных методов» (учитель, 41-50 лет);

«применять полученные знания в реальной жизни, в той социальной среде, где человек живет» (учитель, 18-30 лет);

«переживать» социальный опыт через решение учебных задач» (учитель, 41-50 лет);

«работать, применяя разнообразные формы деятельности» (учитель, 18-30 лет);

«[проводить] значительное количество практических и лабораторных занятий» (учитель, 18-30 лет);

«чаще ставить в ситуацию необходимости выбора и анализа результата» (учитель, 61 год и старше);

«широко применять ситуации, интересные и понятные для подростка» (учитель, 41-50 лет);

«приближать уроки к жизни, проводить занятия не только в классе, но осуществлять экскурсии на различные предприятия, в учреждения административного характера, биржи и т.п., сопровождая творческими заданиями, решением проблемных задач» (учитель, 31-40 лет)¹⁵⁶.

Таким образом, несмотря на противоречивость данных, полученных разными методами, обретение социальной и образовательной компетентности рассматривается как процесс, предполагающий высокий уровень активности самого ученика, а участие школы определяется как влияние на его способности и возможности.

Практики проявления субъектности, а точнее их презентация с помощью полуформализованного интервью, ответов на открытые вопросы позволили зафиксировать реперные точки в школьном образовании, которые можно отнести к новому подходу. Они уже не укладываются в рамки старых практик, хотя сами учителя не всегда соотносят свою работу с терминологией новой парадигмой.

¹⁵⁶ Приведены ответы на открытый вопрос анкеты.

Образовательный опыт субъектов накапливается и как повторение, реализация того, что освоено, и как применение освоенного в новых ситуациях – как поиск ответа на вопрос. При этом способность понимать, анализировать ситуации можно развивать в рамках любого предмета.

*«Хорошо, на каком предмете вы учите детей думать? <...> Ты ему просто дал алгоритм, а теперь хочешь, чтобы он увидел этот алгоритм в том задании, которое ты выдал. Это подумать или увидеть похожесть? Неужели увидеть похожесть – это заставить человека думать? <...> **Мы не учим детей думать**» (ИУ, 2010 г.).*

Спонтанность принятия решений, то самое практическое чувство (П.Бурдые), дает непредсказуемые результаты. В одном из интервью представлена следующая ситуация: в школе небольшое количество учеников, один учитель вынужден преподавать различные предметы: ОБЖ, биологию, географию, обществознание. Создается, на первый взгляд, крайне неблагоприятная ситуация – увеличивается нагрузка, ухудшаются условия образовательной деятельности. В то же время опытный педагог, приспособившись к ситуации, меняет ее в свою пользу, поскольку у него появляется возможность увидеть и использовать сходство и в методике, и даже в содержании (межпредметные связи). Осуществляется креативное уточнение, которое сопровождается спонтанной коррекцией своих действий. Учитель находит выход в интеграции материала и различных умений. В экономической географии есть много общих тем с обществознанием, что позволяет педагогу чаще апеллировать к другому предмету и использовать элементы частных дидактик для создания собственного стиля.

«...Не важно, на каком предмете, потому что у меня, действительно, их букет уже собрался, важно, как они будут этой информацией обмениваться, как они будут преобразовывать, как они будут добывать. Вот способ взаимодействия, вот я считаю, это самое главное на уроке» (ИУ, 2010).

Школа, учителя адаптируют все возможные новации к своему видению, своим представлениям о целесообразности данного «ноу хау». Если в материалах ЕГЭ акцент делается на поисковой деятельности, то и отношение к нему становится другим.

*«...Мы, как я считаю, из **ЕГЭ выжали самое полезное для обучения**. И на сегодняшний день я в ЕГЭ вижу, например, плюсов больше, чем минусов <...>. Главное – уметь правильно готовить и правильно требовать от детей» (ИУ, 2010 г.).*

Способность учителя учесть в работе собственный прошлый опыт, возможную информацию о будущих учениках, при необходимости скорректировать эту стратегию в ходе ее реализации – это возможности педагога, имеющего большой профессиональный опыт. Даже неблагоприятные условия работы могут рассматриваться как преимущество.

Интерпретация каких-либо новаций педагогическим коллективом школы и отдельным учителем может очень сильно варьироваться. Развитие материально-технической базы школы, безусловно, признается важным ресурсом, но осторожное отношение к этому ресурсу связано с опасениями разрушить сложившийся баланс образовательных взаимодействий.

«...Мы сейчас технически оснащены <...> хотя и было сделано за последний год ...это развращает работу педагогов <...>. Опять же сейчас испортила себя <...> контроль через интерактивную доску <...>. Потому что, если даешь уже бумажный вариант детям, они уже начинают капризничать» (ИУ, 2010 г.).

Учитель с большим стажем слегка иронизирует, но в этом есть определенная доля правды. Работа с текстами книги («бумажный вариант»), непосредственное общение с ребенком – это необходимые методические приемы педагога «старой школы», в которой особой ценностью являлось межличностное взаимодействие. В условиях хронической нехватки времени на уроках увеличение возможностей использования технических средств может дать негативный побочный результат – свести межличностное общение практически к нулю. Потеря возможности непосредственного общения переживается особенно болезненно еще и потому, что меняется дистанция между обучающим и обучающимся.

Способность выстраивать конструктивные отношения с учениками является частью символического капитала педагогов, вошедших в список экспертов. Такой капитал крайне актуален в ситуации применения нового подхода, работа во многом стимулируется за счет неформального авторитета учителя, так как знание добывается всеми вместе, а выполнение необходимых требований обеспечивается высоким уровнем мотивации. Обретение и поддержание такого капитала включает в себя очень много аспектов, например, вариативность образовательных взаимодействий.

«... Любое обучение, процесс обучения – это игра. Это игра, где кто-то должен играть по времени, в зависимости от ситуации, то злобного диктатора, то атамана разбойничьей шайки, если угодно,

да, то наоборот, такого доброго друга, мудреца. Такая система устоявшихся образов у меня есть, все зависит от аудитории... и в определенный момент это настроение я чувствую, и я даю тот образ, на который они ориентированы» (ИУ, 2010 г.).

Стремление к «сближению», аспект индивидуализации обучения воспринимается педагогами как желаемый, но не всегда достижимый в современных условиях¹⁵⁷. Тем не менее, изначальная стратегия, придуманная учителем, всегда корректируется при ее реализации, причем эта коррекция может быть очень существенной.

*«... То, что я говорю про модель[обучения], это некая усредненная цель ... **дети-то у меня в конце концов разные**, просто одни адаптируются к окружающему миру легче, другие сложнее, поэтому для некоторых... Ну, это надо исходить из ребенка, честно говоря, с которым я работаю»* (ИУ, 2010).

Учитель-эксперт, как правило, использует все свои сильные стороны, применение различных интерактивных методов позволяет минимизировать негативные эффекты доминирующего знаниевого подхода. Даже подготовка к экзаменам проходит в интерактивном режиме, потому что ученики так привыкли. В повседневных образовательных практиках все сплавляется воедино, взаимно корректируется и поддерживается. Если ученики привыкли к интерактивным методам, то они реализуют их уже самостоятельно.

*«Словарь, как правило, не любит никто, но экзамен показал, что надо любить это делать. <...> Готовясь к экзаменам, **друг друга учили** и вот у кого словарь-то был побогаче в тетрасточке, подкопился, они были самыми ценными людьми, <...> они собирались вот именно в круг, готовили, консультировали друг друга. Вот один специалист по этому вопросу, другой – по этому, и бесконечно в дискуссии, в споре вот доказывая друг другу...»* (ИУ, 2010 г.).

Такой работе способствует и активность самого учителя, который постоянно участвует в различных программах повышения квалификации, что демонстрирует его личный познавательный поиск, который и позволяет преодолеть рамки своей «узко» предметной области:

*«У меня за последние три года **пятьсот шестьдесят четыре***

¹⁵⁷ См. также: Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзия и реальность // Высшее образование в России. 2005. №11. С.65-70.

*часа повышения квалификации официально, с бумажками. Это помимо того, что я каждый вечер часа по три, «лажу» по всем учительским сайтам, смотрю на опыт других людей, читаю другие программы, разработки, там, презентации к урокам, общаюсь, какие-то темы обсуждаю, выезжаю в Санкт-Петербург, прошлым летом. <...>Участвую в городской ассоциации учителей географии, где мы серию семинаров только в этом году провели. <...>**Мне не хватает знаний. Поэтому я учусь»** (ИУ, 2010 г.).*

В образовательных практиках могут сочетаться элементы различных подходов. Несоответствие между целями и методами создает ситуацию компромисса: несмотря на понимание необходимости новых целей в образовании, если класс хочет остаться в рамках старого подхода (все готовятся к поступлению в вуз), учитель реализует привычный порядок – начитывает лекции. В итоге новый подход в большей степени реализуется при обучении в проблемных классах, где старый порядок не только не популярен, но и абсолютно не эффективен.

Еще один пример, молодой преподаватель (университет закончил в 2009 г.) в качестве основной цели изучения предмета заявляет развитие экономического мышления, при этом используются активные методы, предполагающие самостоятельную творческую работу учащихся. Акцент сделан на развитие успешности ученика, его способности ориентироваться в экономических аспектах жизнедеятельности. Разнообразие применяемых методов сам информант объясняет спецификой собственного обучения:

«...моя научная работа ...по педагогической моей деятельности, это работа, посвященная мотивации. Т.е. я изучал различные способы и вот выбрал самые эффективные ... методы ...и они мне собственно говоря по душе...» (ИУ, 2010 г.).

В то же время этот педагог считает адекватным применение авторитарных методов по отношению к ученикам среднего звена, что, скорее всего, является следствием какого-либо негативного опыта:

*«...современные дети, они ... взрослеют раньше, поэтому я считаю, что допустим на уровне уже 9, 10, 11 класса, там должны уже сформироваться партнерские отношения, а до девятого класса – они, конечно же, т.е. ученик должен понимать прекрасно, что вот учитель зашел... Не бояться, а он его должен уважать, то есть вот они должны быть где-то немножко по социальной ступени...**учитель – выше, все равно должен быть выше»** (ИУ, 2010 г.).*

Учитель неизбежно аккумулирует личный опыт, в частности, опыт взаимодействия с обучающимися, и включает его в свои

профессиональные практики. Из 20 экспертных интервью (2010 г.) каждое является уникальным в силу особенностей жизненного и педагогического опыта, способности учителя как адаптироваться к возможным новациям и сложным условиям работы, так и находить эффективные способы развития учеников. Гибкость в ситуации взаимодействия, основанная на опыте, креативность, связанная с потребностью постоянно учиться, делают позицию таких педагогов довольно сильной.

Способы обмена опытом, программы повышения квалификации довольно критично оцениваются самими педагогами. У них часто отсутствует возможность выбора места учебы, а то, что предлагается, никоим образом не влияет на их педагогическую креативность.

«...Надо учителю дать возможность выбирать самому, где и как учиться. <...> я четко знаю, что мне нужно, там, обновить знания по психологии, там, допустим, современных подростков, да. И я иду туда, куда мне нужно, где дают лучшие знания по этой теме, и получаю» (ИУ, 2010).

«За последние годы я не видела ни одной хорошо организованной приличной учительской конференции. Даже вот эти августовские чтения, они во что превратились? <...> В совещаловку, где учителям объясняют, что в этом году вы будете получать столько, делать вот это и так далее. <...> у нас не стало обмена опытом» (ИУ, 2010).

Результаты изучения способов повышения качества образования в различных странах мира указывают на значение обмена опытом¹⁵⁸. Для реализации нового подхода, помимо обновления программ курсов социально-гуманитарного цикла, нужны программы обучения студентов, ориентированных на педагогическую деятельность, и переквалификации учителей. Развитие компетентности учеников требует от самого учителя способности выходить за рамки известного, уметь импровизировать. Информанты, выбранные в качестве экспертов из-за их высокой репутации в школе, не только готовы, но и уже частично реализуют, тем или иным образом, элементы нового подхода. Они находят ресурсы для индивидуализации образовательной деятельности, способы

¹⁵⁸ Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. №3.

приобретения и конвертации культурного капитала в символический. Проблема заключается в том, что их уникальный опыт часто остается только их собственным достоянием. Необходимо изменение системы, чтобы такой опыт аккумулировался и распространялся, и в этом заключается одно из наиболее важных условий реализации нового подхода.

Направления реформирования системы образования далеко не всегда совпадают с представлениями педагогов, работающих в классе. Проблема в том, что новый подход, парадигмальное изменение школьного образования можно реализовать только на основе субъектности педагога. Выручает довольно «пластичное» поле «учитель – ученик», ценностные ориентации участников образовательной деятельности. Для того чтобы был хороший контакт с детьми, для обретения неформального авторитета педагоги готовы постоянно совершенствоваться в методах обучения, развивать свой профессионализм.

Заключение

«Образовательное пространство» в нашем исследовании рассматривается как сеть взаимодействий, основывающаяся на определенных значениях и символах. Социальное взаимодействие основных участников образовательного процесса считается главным атрибутом образования, обеспечивающим его функционирование и развитие. В концепции пространства социальное взаимодействие в школе следует рассматривать как процесс совпадения или согласования взаимных ожиданий всех основных его участников. Для того чтобы понять, к каким взаимодействиям готовы учителя, ученики и их родители, необходимо изучать их ценностные ориентации, символические значения, приписываемые окружающему.

Результаты исследования ценностных ориентаций выпускников школ нас, как исследователей и одновременно родителей и педагогов, с одной стороны, приятно порадовали. Деньги, удовольствия не занимали приоритетных позиций, на первом месте оказались – семья и здоровье. С другой стороны, мы получили картину терминальных и инструментальных ценностных ориентаций, которые далеко не всегда однозначны и бесспорны для самих подростков. Учителя, как оказалось, представляют интересы подростков совсем по-другому. Логично задуматься, кто прав: либо учителя не знают своих учеников, либо школьники отвечали на вопросы анкеты не вполне искренно. В то же время адекватность ответов школьников подтверждается повторяемостью полученных данных (2007 и 2012 годы) и результатами обсуждений на фокус-группах.

Школьники хотели бы иметь в будущем хорошую работу, интересную и высокооплачиваемую, причем не только для обеспечения материального достатка, но и для самореализации, то есть исполнения своих желаний в этой области. В рассуждениях школьников сочетаются мечты о будущем, здоровый прагматизм, они хотят в своей жизни достичь баланса, сочетания профессионального успеха и создания семьи. В профессиональной области подростки настроены на саморазвитие, самореализацию и общественное благо. По крайней мере, они говорят об этом. Иными словами, современные подростки, живущие в обществе потребления, признают значение денег, но последние являются жизненной

необходимостью, а не ценностью – ни терминальной, ни даже инструментальной. Подростки хотели бы располагать возможностями и самореализации, и зарабатывания денег.

В то же время была выявлена проблема отсутствия понимания подростками влияния школьного образования на будущий жизненный успех. Школа – необходимый период жизни, который должен завершиться успешной сдачей ЕГЭ и поступлением в вуз. Цепочку можно продолжить – успешное окончание вуза и получение диплома – гарантия пусть не самой высокооплачиваемой, но относительно престижной работы. Содержание образования при этом часто остается за кадром, что подтверждается, в том числе и обсуждением учебного плана на фокус-группах. В то же время существует определенное согласие между субъектами образовательной деятельности, что подтверждается минимальным количеством конфликтов в школьном пространстве. Основой для такого условного договора выступает ЕГЭ, а постоянное давление одних субъектов на других воспринимается как необходимость. Мы можем отметить сохранение традиций авторитарной педагогики во взаимодействиях между учителями и учениками. К сожалению, присутствует тенденция отношения к школе как к необходимому, но не очень важному по содержательному насыщению времяпрепровождению. «А как же развитие мышления, опыт общения и сотрудничества?» – спросит любой педагог. Конечно, то, что подростки не говорят об этом, вовсе не означает, что этого нет в школьной жизни. А означает, что свои школьные победы подростки далеко не всегда связывают с будущей успешностью в жизни, и это не может не настораживать.

Ученики и их родители настроены на практический результат – успешную сдачу ЕГЭ, что вполне понятно. Финансовое бремя получения высшего образования для многих – крайне нежелательная перспектива. Для школьников же получение среднего образования – это просто необходимая часть жизни, за стенами образовательного учреждения можно заняться более интересными вещами. Самое печальное, когда самореализация, такая значимая для подростков, также происходит вне школы.

Сегодня меняются практики не только обучающихся – в силу динамики общества, но и обучающихся – в силу производимых реформ, что означает изменение представлений всех участников о сущности образования. Многие педагоги в этих сложных условиях уже разработали собственные способы

профессиональных действий, в итоге они «балансируют» на грани двух образовательных подходов – старого и нового. Однако, поскольку сами учителя воспитаны и обучены на основе знаниевого подхода, для многих из них такая модель остается единственно возможной. В тоже время учитель может отразить негативные моменты, связанные с ситуацией перехода. Вопрос в том, как строится объяснение возможных неудач. Так, часто в качестве основной из причин указывается ухудшение качества подготовки детей к школе, наиболее вероятные виновники этого – родители, которые не занимаются своими детьми.

Архитектоника пространства подходит больше для исследования изменяющегося образования, прежде всего – в силу необходимости учета субъектности участников. Так, влияние изменившегося социокультурного контекста, того же самого информационного общества, рассматривается как аккумуляция неудовлетворенности эффективностью межличностных взаимодействий на уровне групп и отдельных акторов. В силу изменения современного общества образовательные практики в школе сильно варьируются, это касается и учителей, и учеников. У обучающихся это обусловлено существующим образовательным опытом, особенностями семейного воспитания, ценностными ориентациями и планами на будущее. У обучающихся большую роль играют: опыт работы, стаж, способы интерпретации новых требований в масштабах школьного сообщества, особенности личности, собственного образования, способность к дальнейшему обучению.

Концепция пространства позволяет акцентировать внимание на дискурсах образования, которые могут существенно отличаться, например, педагогический – официальный и повседневный. Это одна из причин, по которой реформы с трудом распространяются в образовательном пространстве, проблема в переводе сущности инноваций с одного языка на другой. Или, наоборот, нововведения переводятся на язык традиционной терминологии и теряют свою значимость и актуальность. Например, компетенции – это те же самые знания, умения и навыки. Аспекты привычности, с одной стороны, и особенности интерпретаций, с другой, играют важную роль в определении профессиональной позиции педагога. Учитель воспринимает любую инновацию в соответствии со своими ценностями и представлениями о целях образования, в результате он

может либо приложить все возможные усилия для ее реализации, либо просто создать видимость интенсивной деятельности.

Переход к другим практикам и кардинальное изменение существующих могут привести к потере авторитета, к ослаблению властных позиций учителя, поскольку знаниевый подход позволяет более жестко выстраивать и соблюдать школьную иерархию. Тем не менее, многие эксперты указывают, что самые интересные и эффективные методы связаны с поисковой деятельностью. К сожалению, такая ситуация возможна сегодня в формате единичных уникальных образовательных практик; развитие социальной и образовательной компетентности школьников остается благим пожеланием, происходит эпизодически и реализуется только частично – в форме усвоения некоторого набора знаний и умений.

Субъектность участников образовательной деятельности развивается благодаря пространственным связям, по сетевому принципу, она связана с разноуровневой, разнопорядковой мобильностью. Так учителя часто ищут поддержку в решении различных вопросов на форумах Интернета. Вопрос в том, насколько рационально в современном образовании используются возможные ресурсы, в частности, способы проявления субъектности учителя. Трудно согласиться с высказываниями типа «делать сегодня ставку на учителя, видя в нем субъекта преобразования школьного дела малоперспективно. Как по объективным, так и по субъективным причинам он живет в достаточно вязкой среде, оказываемой ощутимое сопротивление неорганичным для нее инновациям»¹⁵⁹. Судя по материалам, полученным в ходе наших исследований, эта «вязкая» среда несколько не мешает учителю быть активным, но данная активность плохо соотносится с особенностями системы управления образованием и основными направлениями его реформирования.

¹⁵⁹ Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. 2007. №№1-2.

Библиографический список

1. Абелюк Е.С. Модернизация литературного образования, или страсти по стандарту // Вопросы образования. 2004. №3. С. 193-200.
2. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. 2006. №6. С. 235-240.
3. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М.: Серебряные нити, 2001.
4. Александер Дж.С. Аналитические дебаты: Понимание относительной автономии культуры // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6. № 1. С. 17-37.
5. Архангельская И. Б. Герберт Маршалл Маклюэн: от исследования литературы к теории массмедиа. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007.
6. Архипова С.В. Преемственность в образовании: социологический анализ. Автореферат дисс... на соиск. уч. степ. канд. соц. н. Екатеринбург, 2009.
7. Аскарова Г.Б. Парадигмальные основания современного образования // Высшее образование в России. 2011. № 1. С.137-142.
8. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С.18-22.
9. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60.
10. Бауман З. Законодатели и толкователи: Культура как идеология интеллектуалов // Неприкосновенный запас. 2003. № 1 (27). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2003/1/baum.html>.
11. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Изд-во «Логос», 2002.
12. Бауман З. Текучая современность. СПб: Питер, 2008.
13. Бахтин М.М. Человек в мире слова. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995.
14. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс. Традиция, 2000.
15. Белкин А.С., Жаворонков В.Д., Зимина И.С. Конфликтология: наука о гармонии. Екатеринбург: Глагол, 1995.
16. Беляева Л.А. Педагогическая деятельность в контексте философии образования // Педагогическое образование в России. 2010. №3. С.11-15.
17. Бергер П.Л. Приглашение в социологию: Гуманистическая перспектива. М.: Аспект Пресс, 1996.
18. Бергер П.Л., Бергер Б. Социология. Биографический подход // Личностно-ориентированная социология. М.: Академический проект, 2004. С.23-396.
19. Бергер П.Л., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Московский философский фонд. М.: Изд-во «Медиум», 1995.

20. Бережная Г.С. Функциональный подход к типологии конфликтов в школе // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. 2012. № 11. С. 28-32.
21. Бернет Н. ЮНЕСКО и образование: какими они должны быть? // Высшее образование в России. 2008. №11. С.110-119.
22. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
23. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. 2005. №10. С.102-109.
24. Блумер Г. Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1967.
25. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000.
26. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Рудомино, 2001.
27. Болтански Л., Тевено Л. Социология критической способности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. Т. 3. №3. С.66-83.
28. Брантова Ф.С. Психологическая зрелость личности и модель выпускника // Высшее образование в России. 2010. №10. С.145-149.
29. Бурдые П. Начала. М.: Socio-Logos, 1994.
30. Бурдые П. Поле науки // Социология под вопросом. Социальные науки в постструктуралистской перспективе. М.: Практис; Институт экспериментальной социологии, 2005. С. 15-56.
31. Бурдые П. Практический смысл. СПб: Алетейя, 2001.
32. Бурдые П. Производство веры. Вклад в экономику символических благ / Социальное пространство: поля и практики. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб: Алетейя, 2007. С.177-271.
33. Бурдые П. Социология социального пространства. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб: Алетейя, 2007.
34. Бурдые П. Физическое и социальное пространство. М., 1990. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Burd/01.php.
35. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т.3. №5. С.60-73.
36. Бюхнер П. Современный ребенок» в Западной Европе // Социологические исследования. 1996. № 5. С.128-135.
37. Вагнер П. Вслед за «оправданием»: репертуар оценки и социология современности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. Том 3. №3. С. 112-128.
38. Валяев А.М. Повышение качества подготовки студентов педагогических университетов в управлении межличностными конфликтами в школе // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 3.
39. Вакан Л. Социология образования П. Бурдые // Социологические исследования. 2007. №6. С.93-101.

40. Васенина И. Ценностные ориентации студенческой молодежи и экстремизм // Высшее образование в России. 2007. №11. С. 116-119.
41. Василенко В.Л. Ценность и оценка. Киев: 1964.
42. Вебер М. Бюрократия // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1-3.
43. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/02.php.
44. Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков. М.: Изд. Международного университета бизнеса и управления, 1996. С. 455-490.
45. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков. М.: Изд. Международного университета бизнеса и управления, 1996. С.491-506.
46. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991.
47. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. №5. С.32-37.
48. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. №5. С.140-144.
49. Веряев А.А. Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1998. №4. URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/sod_ped4.html.
50. Веряев А.А. Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме // Педагог. 1998. №5. URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/a03.html.
51. Веселкова Н.В. Новые исследования мобильности: совпадающие и несовпадающие потоки и социальная компетентность // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. №3. С.50-66.
52. Веселкова Н. В. Отношение к будущему: штрихи к портрету темпоральной субъектности // Вестник южно-уральского государственного университета. 2006. №2. Выпуск 5. С.11-15.
53. Веселкова Н., Ершова Н., Прямикова Е. Растянутое взросление // Отечественные записки. 2014. № 5 (62). С. 37-48.
54. Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Социальная компетентность взросления. Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та. 2005.
55. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006.
56. Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы (часть I). М.: Изд-во «Гнозис», 1994.
57. Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. СПб: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008.

58. Волосков И.В. Особенности социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. 2009. №6 С. 107-109.
59. Воронин Г.Л. Конфликты в школе// Социологические исследования. 1994. № 3.
60. Гавра Д.П. Понятие социального института // Социально-политический журнал. 1998. № 4. С.14-26
61. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2003.
62. Гирц К. Идеология как культурная система // Новое литературное обозрение. 1998. № 29. С. 7-38.
63. Горностаева М.В. Креативность социального действия по Х.Иаосу: постулаты и пределы // Социологические исследования. 2010. №6. С.23-26.
64. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Ин-т социологии РАН, 2003.
65. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000.
66. Гребнев Л.С. Образование: рынок медвежьих услуг? // Мир России. 2005. Том XIV. №2. С. 41-96.
67. Грядунова Н.А. Профессиональные компетенции сотрудников современных образовательных учреждений // Социально-гуманитарные знания. 2009. №3. С.159-165.
68. Гудков Л. Д. Российская повседневность // Вестник общественного мнения. 2007. №2(88). С. 55-73.
69. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2001.
70. Двадцать лет реформ глазами россиян (опыт многолетних социологических замеров). Аналитический доклад. Ин-т социологии РАН, Представительство Фонда им. Ф.Эберта в России. М., 2011.
71. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
72. Дмитриев А.В. Конфликтология. М., 2009.
73. Долженко, О.В. Тарасова, О.И. Образование: от масс-медиа к «урокам бытия» // Высшее образование в России. 2009. №4. С.12-17.
74. Дубин Б. Зеркало юности // Свободная мысль. 1993. №9.
75. Дубин Б. Старшие и младшие. Три поколения на переходе // Дружба народов. 1994. №2.
76. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
77. Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИНТОР, 1996.
78. Дягилева Н.С., Журавлева Л.А. Особенности идентичности молодежи в среде ролевых компьютерных игр // Материалы XII международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирических исследований». Ч.1. Екатеринбург: УрГУ, 2009.

79. Елькина В.А. Преподавателям не хватает мобильности // Образование на Урале. 2010. №10. С. 10-11.
80. Еляков А.Д. Российское общество в информационном измерении // Социологические исследования. 2009. №7. С. 85-94.
81. Ерасов Б.С. Социальная культурология. В 2-х частях. Часть 2. М.:1994. С. 348-351.
82. Ершова Н.В. Социальное время в профессиональной деятельности учителя // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №2.
83. Ефремова О.И. Успех как социокультурный феномен. Ростов-н/Д, 1993.
84. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Академия, 2010.
85. Засурский Я.Н. Информационное общество сегодня и завтра // Информационное общество. 2001. Вып. 3.
86. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология педагогического образования: монография. Екатеринбург-Сургут: РИО СурГПУ; РМО ГУ г.Екатеринбурга, 2011.
87. Зачесова Е. Ручка от сундука. Компетентностный подход в образовании / Е. Зачесова // Учительская газета. №17 (10150). 24.04.2007. URL:<http://www.ug.ru/archive/17950>.
88. Зборовский Г.Е. Модернизация образования сквозь призму социальной политики // Журнал исследований социальной политики. 2010. Т.8. №1. С.87-104.
89. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности: Монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009.
90. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986.
91. Здравомыслов А.Г. Тройственная интерпретация культуры и границы социологического знания // Социологические исследования. 2008. №8. С.3-17.
92. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности// Социология в СССР. Т.2. М., 1966.
93. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных умений выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. №11. С.39-45.
94. Зиммель Г. Экскурсы по проблеме: как возможно общество? // Вопросы социологии. 1993. №3. С. 16-26.
95. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34-42.
96. Зюнкер Х., Бюлер-Нидербергер Д. От исследований социализации к социологии детства // Развитие личности. 2003. №4. С. 69-94.
97. Иванов Д. Модернизация образования: тест на эффективность / Д.Иванов // Первое сентября. 2010. №07, 10.04. С.5-6.
98. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.

99. Ильин В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность // Мир России. 2005. № 2. С.3-38.
100. Ильин В.И. Рабочее место как сцена театра повседневной жизни //Мир России. 2009. №4. С. 140-171.
101. Инглехарт Р. Ценности в кризисном обществе//Психологический журнал. 1991. Т.12. №6.
102. Информатика. Энциклопедический словарь для начинающих. М.: Педагогика-Пресс, 1994.
103. Йоас Х. Действие – это состояние, в котором существуют люди в мире // Социологические исследования. 2010. №8. С.112-122.
104. Йоас Х. Креативность действия. СПб: Алетейя, 2005.
105. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии: учеб. Рос.пед.агентство. М., 1995.
106. Калина И.И. Новые образовательные стратегии // Вопросы образования. 2008. №2. С.5-11.
107. Кармадонов О.А. Институт образования в современном мире: основные тенденции развития // Социально-гуманитарные знания. 2006. №6. С.55-74.
108. Кинник К., Кругман Д., Камерон Г. «Усталость сострадать»: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы / Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2000. С. 187-217.
109. Ключкова О.Ю. Модель успеха как фактор профессионального выбора. Дисс... канд. социол. н. М., 2003.
110. Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации / Г. Гарфинкель. Специфика этнометодологических методов. М., 1991.
111. Козер Л.А. Реалистичный и нереалистичный конфликт // Психология конфликта: Хрестоматия. СПб: Питер, 2001. С.59-67.
112. Козер Л.А. Функции конфликта М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000.
113. Кох И.А. Конфликтология. Екатеринбург, 1997.
114. Колесникова, И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 12-23.
115. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Изд. центр Академия, 2003.
116. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. №3. С.121-139.
117. Кризисный социум. Наше общество в трех измерениях / Под ред. Н.И.Лапина. М., 1994.
118. Крысанова О. Инновационная активность как компетенция современного учителя // Высшее образование в России. 2008. №12. С.145-148.
119. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха. Дисс... канд. психол.наук. СПб,1997.

120. Куракин Д.Ю. Конфликт метафор и его индикаторы: проблема авторства и современный университет // Образование и общество: Мат-лы Всерос. социолог. конф. Ин-т социологии РАН. М., 2009.
121. Латова Н.В., Латов Ю.В. Обман в учебном процессе (Опыт шпаргалкологии) // Общественные науки и современность. 2007. №1. С. 31-46.
122. Левада Ю. Уходящая натура? // Знамя. 1992. №6.
123. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
124. Лепский В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. М.: Когито-Центр. 2009.
125. Линчевский Э.Э. Контакты и конфликты. М.: Экономика, 2000.
126. Липпман У. Общественное мнение. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004.
127. Логвинов И. Педагогическая мифология как основа совершенствования общеобразовательной школы // Народное образование. 2004. №7. С. 16-23.
128. Луман Н. Общество как социальная система. М.: Из-во «Логос», 2004.
129. Луман Н. Что такое коммуникация // Социологический журнал. 1995. №3.
130. Любимов Л.Л. Школа и знаниевое общество в России // Образовательная политика. 2007. С.116-140.
131. Маклюэн М. Телевидение. Робкий гигант//Телевидение вчера, сегодня, завтра, М.: Радио, 1987. Вып.7.
132. Манхейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. С.7-276.
133. Мариносян Т.Э. Школьная медиация как современный способ урегулирования конфликтов в системе образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 1.
134. Матвеева Н.А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования). Барнаул: Изд-во БПГУ, 2004.
135. Материалы первого социологического флешмоба «Российский учитель: 5 вопросов о жизни и профессии». Источник – сайт Socio-Logos. URL: www.sociologos.ru/materialy/Materialy_pervogo_sociologicheskogo_fleshmoba_Rossijskij_uchitel_5_voprosov_o.
136. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
137. Меренков А.В. Какой человек нужен, чтобы обеспечить устойчивое развитие России // Известия Уральского государственного университета. 2007. №51. Вып.3. С.6-17.
138. Меренков А.В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001.

139. Меренков А.В., Рыбцова Л.Л., Кольцова В.А. Семейное воспитание: кризис и пути его преодоления / А.В. Меренков, Л.Л. Рыбцова, В.А. Кольцова. Екатеринбург, 1997.
140. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р.Мертон. М.: АСТ, 2006.
141. Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие // Под ред. Ж. Зайончковской, И. Молодиковой, В. Мукомеля. Центр миграционных исследований. М., 2007.
142. Мид Д. Разум, самость и общество. М., 1977.
143. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. М.: Наука, 1988.
144. Митягина Е.В., Долгополова Н.С. «Клипное сознание» молодежи в современном информационном обществе // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Сер. «Социальные науки». 2009. № 3 (15). С.53-59.
145. Молодежь России на рубеже 90-х годов. Кн.1-2. М., 1992.
146. Мусатова Т. Клиповое сознание работает на литературное образование // Учительская газета. 2003. № 51.
147. Мухамеджанова Н.М. Российское учительство как субъект культуры. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_10.htm.
148. Назарбаева Е.А. Факторы формирования позиции школьника в классе / Е.А.Назарбаева // Экономическая социология. 2011. Т. 12. №2. С.99-125.
149. Нархов Д.С. Преподаватели высшей школы как ресурс модернизации высшего профессионального образования. Автореф. дисс... на соиск. уч. степ. канд. социол. н. Екатеринбург, 2014.
150. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: Учеб.пособие. Екатеринбург: Центр Учебная книга, 2003.
151. Новиков А. Школа: подготовка к жизни... или сама жизнь? // Народное образование. 2004. №4. С.131-135.
152. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.
153. Нуреев Р.М. Россия после кризиса – эффект колеи // Журнал институциональных исследований. 2010. Том 2. №2. С. 7-26.
154. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее // Доклад Общественной палаты Российской Федерации. М.: ГОУ ВШЭ, 2007.
155. Огурцов А.П. Образование – процесс vs деятельность? (ретроспектива интерпретаций) // Личность. Культура. Общество. 2010. Вып. 1 (53-54), 2 (55-56).
156. Озерова М.В., Павленко К.В., Филимонов А.А. Сетевая форма профильного обучения: опыт внедрения и социологическая оценка результатов. Омск: Изд-во Омского ун-та, 2011.

157. Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности// Социология в СССР. Т.1. М., 1985.
158. Омельченко Е. Культурные практики и стили жизни российской молодежи в конце XX века // Рубеж. 2003. № 18. С. 145-166.
159. Омельченко Е. Л. Про эмо, готов и нравственность / Е.Л. Омельченко // Полит.ру. URL: <http://www.polit.ru/author/2009/01/23/subkult.html>.
160. Орлова В.В. Ценностные приоритеты молодежи в сибирском регионе // Социологические исследования. 2009. №6. С. 95-99.
161. Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 36-42.
162. Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социологические исследования. 2004. №7. С.120-127.
163. Павлова Е.Д. Проблема информационного воздействия на сознание в постиндустриальном обществе // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С. 226-240.
164. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня. М., 1965.
165. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. М.: Изд. Международного университета бизнеса и управления, 1996. С. 462-478.
166. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект Пресс, 1998.
167. Петрова Л.Е. Социальное самочувствие молодежи / Л.Е.Петрова // Социологические исследования. 2000. №12. С.50-55.
168. Петрова Л.Е., Кузьмин К.В. «Неадекватное» поведение врачей как индикатор кризиса системы ценностей российского общества: пример научного и публичного дискурсов // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития. Международная научно-практическая конференция. Екатеринбург, 27 ноября 2014 г. Сб.статей. Екатеринбург: Урал. Ин-т управления – филиал РАНХиГС, 2014.
169. Петрунова Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзия и реальность // Высшее образование в России. 2005. №11. С. 65-70.
170. Поварков Я.Я. Обществоведение: итоги и проблемы / Я.Я.Поварков // Вопросы философии. 1965. №6. С. 127-138.
171. Полат Е.С. Проблемы образования в канун XXI века // Интернет-журнал Эйдос. 1998. 11 ноября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>.
172. Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования / А.А. Попов // Источник – сайт

- Некоммерческого научного фонда «Институт развития имени Г.П.Щедровицкого». URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50>.
173. Постман Н. Исчезновение детства (реферат, подготовил А. Ярин) / Н. Постман // Отечественные записки. 2004. №3.
 174. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб: Питер, 2010.
 175. Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас не гарантированный результат? // Платное образование. 2007. №4. С.20-26.
 176. Прямикова Е.В. Возраст современного российского учителя: проблема или ресурс в условиях реформирования образования // Современный учитель – социально-профессиональный портрет и взгляд в будущее: материалы VII региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 ноября 2010 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 65-72.
 177. Прямикова Е.В. Инертность системы образования: миф или реальность // Образование и наука. 2011. №2 (81). С.56-66.
 178. Прямикова Е.В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2009. №2. С. 192-206.
 179. Прямикова Е.В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 161-169.
 180. Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. социол. н. Екатеринбург, 2012.
 181. Прямикова Е.В. Позиция учителя в процессе трансформации системы образования // Дискуссия. 2011. №7. С. 130-137.
 182. Прямикова Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании: Монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2011.
 183. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социологические исследования. 2009. №7. С. 126-132.
 184. Прямикова Е.В. Социальные науки в современном образовании: обоснование нового подхода // Социально-гуманитарные знания. 2009. №6. С.196-208.
 185. Прямикова Е.В., Шапко И.В. Социальное и профессиональное самочувствие учителя как предмет исследования // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №2.
 186. Прямикова Е.В., Шапко И.В. Успешный учитель: какой он? // Педагогическое образование в России. 2014. №11.
 187. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр. 2002.
 188. Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. 2002. Т.3. №4.
 189. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология XX век. Антология. М., 1995. С.77-91

190. Рослякова Е. Кучера и коучеры. Рецензия на «Дневник школьника Наро-Фоминского района» // Пушкин. 2009. №1. С. 178-182.
191. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000.
192. Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.
193. Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я.Рубина // Социологические исследования. 1996. №6. С.63-75.
194. Рудановская С.В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С.241-254.
195. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991.
196. Сабуров Е.Ф. Образование и ноосферная экономика // Общественные науки и современность. 2003 №4. С.5-14.
197. Савчук Г. А. Социокультурный контекст проблемы качества образования // Известия Уральского государственного университета. 2007. № 51. С. 193-199.
198. Селиванова Е.А. Психологическое обоснование роли учителя в управлении педагогическими конфликтами // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1.
199. Сергеева О.В. Информационные процессы: от макроисследований к социальной теории практик //Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.4(39). С. 310-319.
200. Система образования Свердловской области: проблемы, тенденции, перспективы. Информационно-аналитический отчет по материалам социологических исследований. Екатеринбург, 1992. Ч.1.
201. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. Зимней И.А. М., 2004.С.155-161.
202. Собкин В.С., Равлюк С.Г. Учительство: десять лет спустя // Первое сентября. 2001. № 62.
203. Сорокин П.А. Общеизвестный учебник социологии. Статьи разных лет. М.: Наука, 1994.
204. Сороколетов П.В. Мир на пороге четвертой информационной революции. URL: http://imcs.dvgu.ru/lib/eastprog/revolutions_and_technologies.html.
205. Социология. В двух частях: учебное пособие для студентов всех специальностей и направлений / О. В. Шиняева, И.Г.Гоношилина, И. А. Зосименко и др. Ульяновск: УлГТУ, 2011.
206. Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности. СПб: СПбГУ, 2007.

207. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования //Высшее образование в России. 2010. №5. С.22-31.
208. Тевено Л. Прагматика познания. Введение: исследование связи между познанием, коллективностью и практикой // Социология. Государственное управление. Сайт Смоленского гос. ун-та. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-24-13-15-21/24-010-08-30-11-20-38/1861-2011-05-04-15-16-57>.
209. Теория общества. М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 1999.
210. Тихонова П. А. Социология П. А. Сорокина. М.,1999.
211. Тойнби А.Дж. Постижение истории. М., 1996.
212. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО Фирма Изд-во АСТ, 1999.
213. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: ООО Фирма Изд-во АСТ, 2002.
214. Трубина Е. Рассказанное Я: отпечатки голоса. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.
215. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Л.,1968.
216. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех. О философии поступка. Л., 1990.
217. Уровень и образ жизни населения России в 1989-2009 годах: докл. к XII Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.
218. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.
219. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Проект от 15 апреля 2011 г. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
220. Федоров А., Федорова Е. Становление профессиональной компетентности будущего учителя: ценностно-смысловой аспект // Высшее образование в России. 2008. №10. С. 75-79.
221. Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб: Изд-во Владимир Даль, 2008.
222. Фишер А. Массовая культура и ее социальные корни // Общественные науки и современность. 1998. № 6.
223. Флигстин Н. Поля, власть и социальные навыки: критический анализ новых институциональных теорий // Экономическая социология. 2001. Том 2. №4. С.28-55.
224. Фролов И.Т. Наука – ценности-гуманизм // Вопросы философии. 1981. № 3.
225. Фролов С.С. Социология. М.: Логос, 1997.
226. Фромм Э. Человек для себя / Бегство от свободы; Человек для себя. Мн.: ООО «Попурри», 2000. С.367-667.
227. Фрумкин К. Откуда исходит угроза книге // «Знамя». 2010. № 9.
228. Фрумкин К. После капитализма. Будущее западной цивилизации. Режим доступа: <http://coollib.net/b/298261/read>.
229. Хабермас, Ю. Проблематика понимания смысла в социальных науках // Социологическое обозрение. 2008. Том 7. №3. С.3-33.

230. Хагуров Т.А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. №4. С. 47-57.
231. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. М. Прогресс, 1988. С.314-356.
232. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб: Питер, 2003.
233. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен. Современная зарубежная социология. М., 1998.
234. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. М.: Изд-во Московского университета. 1972.
235. Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области. Аналитический отчет по результатам социологического исследования (составители Арапова М.А., Прямикова Е.В., Шапко И.В.). Екатеринбург, 2007.
236. Человек, который видел будущее. URL: http://www.peoples.ru/undertake/adv_pr/herbert_mcluhan/.
237. Черняева Т. Архитектоника социального пространства. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2004.
238. Чертенко А.Л. Социальная компетентность: теоретико-методологические основания социологического анализа / А.Л.Чертенко // Социология власти. 2007. №1. С.97-104.
239. Чугунов А.В. Теоретические основания концепции «Информационного общества»: Учебно-методическое пособие по курсу «Интернет и политика». СПб, 2000.
240. Шабанова М. Социология свободы: трансформирующееся общество. М., 2000.
241. Шапинская Е.Н. Повседневность в контексте культурных изменений // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып. 2 (36). С.371-387.
242. Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. 2007. №1-2.
243. Штатный ЕГЭ // Платное образование. 2008. № 12. С.12-19.
244. Штейнзальц А., Фукенштейн А. Социология невежества. М., 1997.
245. Шютц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. Том 3. №2. 2003. С. 3-34.
246. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.
247. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С.129-137
248. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969.
249. Элиас Н. Общество индивидов. М.: Праксис, 2001.

250. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст. Отрывки из публичной лекции Умберто Эко на экономическом факультете МГУ 20.05.1998 // Интернет. 1999. №6-7.
251. Эрикссон Э.Г. Детство и общество. СПб: ООО Речь, 2000.
252. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. 1988. №1. С. 133-152
253. Юнг К. Проблема души современного человека // Это человек. Антология. М.: Высш. шк., 1995. С.24-41.
254. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979.
255. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.
256. Baert P., Shipman A. University under Siege? Trust and Accountability in the Contemporary Academy / P. Baert, A. Shipman // *European Societies*. 2005. Vol. 7. № 1. P. 157-185.
257. Beck U., Beck-Gernsheim E. Individualization and «Precarious Freedoms»: Perspectives and Controversies of a Subject-oriented Sociology / U. Beck, E. Beck-Gernsheim // *The Blackwell Reader in contemporary social theory* / Ed. By A. Elliot. Oxford, 1999. P.156-167.
258. Children and social competence: Arenas of action / Ed. by Hutchby I., Moran-Ellis J.; L. Wach.: Falmer press, 1998.
259. Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. Ed. by A. James and A. Prout. L.: Falmer Press, 1997.
260. Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity / A. Furlong, F. Cartmel / Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.
261. Gordon T., Lahelma E. Becoming an adult: Possibilities limitations – dreams and fears / T.Gordon, E. Lahelma // *Young. Nordic Journal of Youth Research*. 2002. Vol.10, № 2. P. 2-18.
262. *Inventing Adulthood: Young People's Strategies for and Transition* / R. Thomson, J.Holland. Full report to the ESRC of research activities and results. June 2002.
263. Kogan I. Transition from school to work in transition economies / I. Kogan // *European Societies*. 2005. Vol. 7. №. 2. P. 219-253.
264. Kvalbein I.A. Changes in teacher students' knowledge by changes in technologies of freedom and control / I.A. Kvalbein // *Democratic Education: Ethnographic Challenges* / Ed. By Beach, Gordon T., Lahelma E.; the Tufnell Press, L., United Kingdom. P. 128-140.
265. Lawy R. Risky Stories: Youth Identities, Learning and Everyday Risk / R. Lawy // *Journal of Youth Studies*, 2002. Vol.5. № 4. P. 407-423.
266. Marin L.M., Halpern D. Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains/ L.M. Marin, D. Halpern // *Thinking Skills and Creativity*. 2011. №6. P. 1-13.

267. Miles S., Pohl A., Stauber B., Walter A., Banha R.M.B., Gomes M. do C. *Communitites of Youth. Cultural practice and informal learning* / S. Miles, A. Pohl, B. Stauber, A. Walter, R.M.B. Banha, M. do C.Gomes. Aldershot: Ashgate, 2002.
268. Roberts K. Change and continuity in youth transitions in Eastern Europe: Lessons for Western sociology / K. Roberts // *The Sociological Review*. 2003. Vol. 51. № 4. P. 484-505.
269. *Schools and society: a sociological approach to education* / [edited by] Jeanne H. Ballantine, Joan Z. Spade. Sage Publications. 2008.
270. Stoof A., Martens R.L., Van Merriënboer J., Bastiaens T. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence / A. Stoof, R.L. Martens, J. Van Merriënboer, T. Bastiaens // *Human Resource Development Review*. 2002. September. P. 345-365.
271. Thompson, R., Holland, J. *Youth Values and Transition to Adulthood: An empirical investigation* / R. Thompson, J. Holland. London: South Bank University, Family & Social Capital ESRC Research Group, 2004. №4.

Указатель обозначений в тексте и пояснения по исследованиям

1. *«Взаимодействие учащихся, учителей, руководителей, родителей в образовательной деятельности»* (2006 г.): проведен анкетный опрос учеников (2564 чел.), учителей (398 чел.), интервью с представителями администрации школ (23 чел.), фокус-группы с учителями (16 чел.). Анкетный опрос проводился с использованием многоступенчатой выборки: 1 этап – по микрорайонам; 2 этап – по типу образовательного учреждения. Отбор информантов для интервью и фокус-групп проводился по типу максимальных вариаций.

Научный руководитель исследования – Рубина Л.Я., доктор философских наук, профессор.

2. *«Потребности населения Чкаловского района в образовательных услугах»* (2007 г.): проведены анкетный опрос учеников (474 чел.), родителей (392 чел.), помимо этого в телефонном опросе участвовало 302 родителя и родственника школьников и дошкольников), интервью с учителями школ (23 чел.), фокус-группы с родителями (21 чел.). Анкетный опрос проводился с использованием многоступенчатой выборки: 1 этап – по микрорайонам; 2 этап – по типу образовательного учреждения. Для телефонного опроса использовался метод случайного отбора. Отбор информантов для интервью и фокус-групп проводился по типу максимальных вариаций.

Научный руководитель исследования – Рубина Л.Я., доктор философских наук, профессор.

Данные первых двух исследований подробно описаны в монографии: Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: Монография по результатам социологического исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

3. *«Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области»* (2007 г.): проведен анкетный опрос (1984 ученика 11-х классов, 720 учителей), 6 фокус-групп с выпускниками в различных городах области – Екатеринбурге, Нижнем Тагиле и Камышлове (участвовало 50 чел.). Анкетный опрос проводился с использованием многоступенчатой выборки: 1 этап – квотная по типам поселения; 2 этап – квотная по уровню социально-экономического развития территории; 3 этап – квотная по типу образовательных учреждений; 4 этап – гнездовая по отбору респондентов. Отбор участников фокус-групп проводился по типу максимальных вариаций. Научный руководитель исследования – Шапко И.В., кандидат философских наук, доцент.

4. *«Исследование взаимодействия детей из семей трансграничных мигрантов с принимающим сообществом в рамках системы школьного*

и дошкольного образования» (грант РГНФ-Урал, № 08-03-83321, 2008-2009 гг.). Проведена серия интервью с педагогическими работниками системы общего образования, ряд наблюдений. Научный руководитель исследования – Петрова Л.Е., кандидат социологических наук, доцент.

5. *«Преподавание обществознания в средней школе: актуальные проблемы»* (2009 г.): проведен экспертный опрос 47 участников Первого городского форума учителей обществознания г. Екатеринбурга. Сплошное исследование.

6. *«Изменения в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в средней школе: мнение учителя»* (2010 г.). Проведено 20 экспертных интервью с учителями обществознания, истории, литературы. Отбор информантов для участия в интервью проводился на основе экспертной оценки по типу максимальных вариаций.

7. *«Социальное и профессиональное самочувствие учителя»* (2010 г.): проведен анкетный опрос учителей г. Екатеринбурга (593 чел.). Анкетный опрос проводился с использованием квотной выборки. Учитывались тип школы, стаж работы, образовательная область. Научный руководитель исследования – Шапко И.В., кандидат философских наук, доцент.

8. *«Уровень напряженности в образовательных средах Свердловской области и иных факторов экстремистской направленности»*. Объем выборки – 2000 человек, из них учеников – 1000 человек, учителей – 500 человек, родителей – 500 человек.

9. *«Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников системы общего образования Свердловской области»* (проект поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области, 2014-2015 гг. №14-13-66018). На текущий момент проведены 4 фокус-группы с учителями города Екатеринбурга и Свердловской области. Научный руководитель исследования – Прямикова Е.В., доктор социологических наук.

Исследования системы образования Свердловской области проводились по заказу Министерства общего и профессионального образования. Во всех опросах в качестве интервьюеров принимали участие студенты, прошедшие специальную подготовку.

Сценарий проведения фокус-групп в 2007 году

Представление

Модератор (ведущий) просит участников представиться. Для него важно узнать что-то об участниках и выяснить, как к ним обращаться. Сами участники фокус-группы учатся в разных классах и могут недостаточно хорошо знать друг друга, поэтому фокус-группа начинается с представления. Участники могут изменить свое настоящее имя, они сами выбирают, как к ним будут обращаться окружающие. Имя указывается на предварительно заготовленных листках бумаги, бейджах и т.п. На каждого участника для представления выделяется 1-2 минуты.

Модератор: Вы сегодня принимаете участие в социологическом исследовании «Ценностные ориентации выпускников средней школы». Метод исследования, в котором вы принимаете участие, называется фокус-группа. Фокус-группа всегда начинается с представления участников друг другу. Меня зовут...¹⁶⁰

Первое задание

Фокус-группа начинается с составления участниками учебного плана для 10-11 класса. Мы рассчитывали на интерес учеников 11 класса, который может быть связан с тем, что им предоставляется возможность самим определить, какие предметы нужно изучать в старших классах школы. Каждый выполняет это задание отдельно. Ученикам предлагается список предметов (максимальный по объему). Они должны разнести эти предметы по трем графам или столбцам: предметы, обязательные для изучения; предметы по выбору; факультативы. Участники могли не использовать часть предложенных предметов, а также могли дописать свои, им было предложено несколько пустых листочков для этого. Участников также попросили определить количество часов, выделенных на каждый предмет. Единственное ограничение – количество часов в неделю (не более 36). После выполнения данной работы участники объясняют логику собственного выбора.

(Участникам предлагается набор карточек с названиями предметов и разлинованные листы бумаги, куда они вклеивают листочки (карточки) с названиями предметов и определяют количество часов на их изучение).

Модератор: Поскольку вы заканчиваете одиннадцатый класс, вы являетесь экспертами в вопросах, что нужно изучать школьникам, в

¹⁶⁰ Курсивом выделены примерные слова модератора, которые произносятся в ходе фокус-группы.

каком объеме и так далее. Сейчас мы вас попросим составить учебный план обучения в старших классах, так как вы считаете нужным. Перед вами обязательные предметы для изучения, то есть предметы, которые изучают все; предметы, которые можно выбирать, то есть они изучаются тоже полностью, с отчетностью, но ученик может выбрать из них тот предмет, который ему нужен, и факультативы – то, что изучается, как бы дополнительно. Какой предмет, куда вы отнесете, решаете вы сами. Карандашом, пожалуйста, напишите количество часов, которое нужно выделить, на этот предмет в неделю. Не забывайте об одном: норматив уроков на неделю, тридцать два – тридцать шесть часов максимум, то есть вы должны так распределить предметы, чтоб у вас в итоге получилось не более тридцати шести часов в неделю. Когда вы закончите эту работу, мы дадим вам по паре минут каждому, чтобы вы кратко представили свой план.

Примерный список предметов (мы сделали его максимально развернутым, чтобы участники могли выбирать)

История
География
Литература
Русский язык
Иностранный язык
Алгебра
Геометрия
Биология
Химия
Черчение
Физика
Обществознание
Экономика
Право
Философия
Социология
Политология
Мировая художественная культура
История мировой культуры
Религиоведение
Основы православной культуры
Психология
Культура общения
Основы семейной жизни
Основы сексуальной культуры
Деловая культура
Основы менеджмента

Основы маркетинга
Решение задач повышенной сложности по....
Математические методы моделирования
Информационно-коммуникативные технологии
Физическая культура
Технология
Основы безопасности жизнедеятельности

Второе задание

Объяснить логику составления учебного плана.

Модератор: Теперь у вас есть несколько минут, чтобы объяснить свой подход к составлению учебного плана. Объясните, пожалуйста, почему вы выбрали именно такие предметы и в таком объеме?

При объяснении учебного плана участники фактически обсуждают цели школьного образования, как изучение тех или иных предметов влияет на личность самого ученика, на его практики жизнедеятельности. В ходе обсуждения ученики могут предложить оригинальные версии учебного плана, возникают обсуждения целесообразности изучения тех или иных предметов.

Третье задание

Обсуждаются признаки успешности человека в современном обществе.

Модератор: Что означает быть успешным человеком в современном обществе? Какой он, успешный человек?

Если рассуждения информантов слишком общие, не формулируются достаточно четко, модератор просит участников более конкретно определить составляющие успеха: первое, второе, третье...

Какие качества успеха наиболее значимы? Что это: деньги, слава? Успех и счастье, всегда ли это сочетается? О чем мечтаете лично вы?

Такой прием позволяет участникам самим для себя более ясно представить, что для них все-таки успех. Участники сопоставляют, сравнивают следующие понятия – успех и счастье, успех и признание. Участники неизбежно начинают рассуждать о том, как достигнуть успеха, соответственно обсуждается проблема конкуренции, необходимости каких-то «жертв» для достижения желаемого. Таким образом, происходит уточнение – какие ценности являются терминальными, а какие инструментальными, в частности, деньги, достаток, образование.

Четвертое задание

Третье, четвертое и пятое задание для участников не требуют жесткой последовательности, модератор сам решает – в каком порядке эти вопросы должны быть заданы. Все зависит от полноты и «остроты» рассуждений участников. Следующий вопрос задается в зависимости от того, насколько участники понимают действие внешних факторов

(например, социально-экономические условия) на возможность достижения успеха. Данный вопрос задается так же в случае, когда ученики 11 класса демонстрируют ярко выраженную ориентацию на приоритет собственной активности (все зависит только от самого человека, кто хочет, тот добьется и т.д.). Задача модератора выяснить, насколько подростки понимают обусловленность собственного успеха (наличие связей, стартового капитала и т.д.).

Модератор: А что может вам помешать добиться успеха в жизни?

Пятое задание

Участникам предлагается набор вариантов успеха, несколько примеров, которые были предложены старшеклассниками одной из школ г.Екатеринбурга. В список входят как известные люди, так и обычные, «живущие по соседству».

В процессе обсуждения предложенных вариантов участники могут откорректировать собственные высказывания о признаках успешного человека. В списке предложенных вариантов даны разные признаки успеха, часть из них являются достаточно провокационными. Данное обсуждение позволяет получить более полную информацию об ориентациях школьников, поскольку предложенные варианты не однозначны и могут представляться некоторым участникам весьма спорными. Иными словами, почти каждое высказывание содержит в себе некий аспект, который может выступать в качестве провокации для наших участников, вызывать активное обсуждение, которое является важной составляющей успеха уже самой фокус-группы.

Модератор: Я прошу вас сейчас прочитать фразы из мини-сочинений старшеклассников одной школы Екатеринбурга, тоже 11-классников. Их попросили написать, привести примеры каких-либо успешных людей. Ваша задача сейчас прочитать и проанализировать эти модели успеха. Согласны ли вы или не согласны с ними, подумайте...

Мы выбрали из вариантов успеха, предложенных в мини-сочинениях, только девять, пять из них представляют известных людей (например, Билл Гейтс), в четырех представлены обычные люди, эффект узнаваемости появляется за счет типичности предложенных образов. В листке, предложенном участникам, примеры об известных и обычных людях были перемешаны.

Пример 1.

«Фридрих Ницше – личный успех в том, что он смог разрушить стереотипы своей эпохи, показать крах культуры, оказать влияние своих идей на других людей, причем не только своего времени»¹⁶¹.

¹⁶¹ Курсивом выделены варианты успеха, которые раздаются участникам.

Здесь представлена фактически только одна характеристика успешности, но зато очень важная – влияние на мировоззрение окружающих. Один человек смог «потрясти» мир, изменить образ мыслей человечества и его имя сохранилось в истории. Здесь тоже присутствует момент провокации, идеи Ницше довольно неоднозначны.

Пример 2.

«Валентин Юдашкин – креативное мышление, творчество, которое получило признание всех стран мира. Разносторонний человек, в итоге богат».

Три характеристики успешности – творчество, известность, признание, богатство. Провокация – модельер – это мужская профессия?

Пример 3.

«Анджей Сапковский. Был торговым агентом, но после понял, что это не его и ушел в писатели. Результат – огромные тиражи (сага «Ведьмак», например) и известность в своих кругах. Реализация своих духовных потребностей».

Три характеристики успешности – творчество, известность / признание, богатство – дополняются важной составляющей: человек вовремя понял, что занимается не своим делом и смог перестроиться.

Пример 4.

«Билл Гейтс – личный успех в том, что работал по принципу – не делай идеально, делай хорошо, чтоб потом можно было сделать лучше; продать сначала хорошее, а затем лучшее – смог заработать огромные деньги».

Три важные характеристики успешности – богатство, способность сделать продукт, умение продать результат своего труда.

Пример 5.

«Мила Йовович – она поднялась из малоимущей семьи, ей повезло, ее увидел богатый мужчина и она теперь самая высокооплачиваемая модель».

Две важные характеристики успешности – известность, богатство, дополняются важным аспектом – «пробилась» несмотря на то, что из малоимущей семьи.

Есть еще и важный момент везения, удачи, *«ее увидел богатый мужчина»*. Это также является провокацией со стороны организаторов фокус-группы. Провокация направлена на то, чтобы участники соотнесли следующие условия успеха – собственный труд и везение. Что перевешивает в ситуации успеха, на что настроены сами школьники, на то, чтобы много трудиться и добиваться чего-либо или на поиск момента удачи? Далее, здесь есть еще один важный аспект, насколько женщина или мужчина могут или должны использовать свою внешнюю привлекательность с целью достижения успеха?

Пример 6.

«Тетя Ирина – самостоятельная женщина, которая сама без посторонней помощи выбралась из сложной ситуации в жизни и достигла высокого статуса в Москве. Любознательная, целеустремленная. Делает все возможное для благополучия дочери».

Характеристики успешности – самостоятельность, способность разрешить сложную ситуацию, повышение статуса за счет переезда в Москву, забота о благополучии своих детей (близких). Провокация – нет ни слова о муже тети Ирины, быть успешной, но одинокой – это успех на самом деле?

Пример 7.

«Моя мама, потому что я считаю, что она в своей жизни добилась многого: хорошее образование, работа, которой она отдавала большую часть своего времени, высокий доход, которого она добилась своим трудом, воспитание ребенка». Характеристики успешности – образование, высокооплачиваемая работа, хорошее воспитание детей (хотя бы, потому что сам ребенок считает свою маму успешной). В данном случае провокацией является воспитание детей как часть жизненного успеха, что может не признаваться участниками группы.

Пример 8.

«...моя учительница по рисунку. Я считаю, что она добилась очень многого. Ну, во-первых, в начале своего пути она поступила в училище, затем поступила в институт. На обучение у нее ушло около 10 лет. Я считаю, что это время она потратила не зря, т. к. она великолепный... художник, живописец. И все дети ее очень любят, уважают и перенимают от нее очень много».

Характеристики успешности – образование, способности / талант, любовь и уважение детей. Один из наиболее провоцирующих примеров, так как отсутствует такая составляющая успеха как деньги, высокий доход.

Пример 9.

«Иван Петрович – родился инвалидом, но в своей жизни он сделал многое! И ему можно просто позавидовать... он выучился, имеет два высших образования, работу (пусть не самую высокооплачиваемую). Он не стиснул и сам всего достиг».

Характеристики успешности – образование, работа, приносящая доход при условии низкого стартового потенциала *«родился инвалидом»*. Этот пример так же является провоцирующим, потому что, несмотря на два высших образования, работа у этого человека не самая высокооплачиваемая. Оценят ли участники мужество этого человека в достижении собственных целей, в преодолении негативного отношения окружающих, в частности при приеме на работу?

Шестое задание

Задача – связать представления об успешности с содержанием учебного плана. После того как участники определили для себя, что же такое успех, их просят еще раз рассмотреть свои учебные планы.

Модератор: Давайте вернемся к вашим учебным планам. Посмотрите на них. Мы с вами обсуждали, что такое успех, не хотели бы вы сейчас изменить свой учебный план? Не хотели бы внести в него какие-либо исправления? Если да, то какие и по какой причине? И если нет, то по какой причине?

Связывают ли школьники содержание изучаемых предметов с развитием каких-то личностных качеств, которые в будущем помогут им достигнуть успеха? Частично этот вопрос освещается в представлении своих учебных планов.

Запасной вариант – модератор просит участников ответить на следующий вопрос *«Как школа может помочь человеку в будущем стать успешным?»*

Предполагается несколько направлений возможных ответов:

1. Содержание изучаемых предметов, помощь при поступлении в вуз.
2. Возможность выбора, предоставляемая школой. На минимальном уровне выбор среди предметов, изучаемых в школе, как основа дальнейшей профессионализации. Также возможность выбора предметов, видов внеучебной деятельности.
3. Помощь в развитии личности, как с помощью различных видов деятельности, так и в процессе изучения предметов через преодоление каких-то трудностей и т.п.
4. Развитие коммуникативных навыков в процессе обучения в школе, как между учениками, так и между учителями и учениками. Умение взаимодействовать с разными людьми в различных ситуациях, опыт формального общения в условиях совместной деятельности и так далее. Учитель как наставник, не только в предметной области, но и в сфере межличностных отношений.

Еще один запасной вопрос, поскольку мы предполагали, что последний блок не будет никак обозначен, дело не только в том, что в школе это отсутствует. Ученики просто могут не воспринимать такие отношения как основу для собственного будущего успеха.

А как вы думаете, отношения между учителями и учениками влияют на то, будет ли человек в дальнейшей жизни успешным?

Основы выборки

Определение населенных пунктов области, где будут проходить фокус-группы является частью общей схемы выборки. Мы взяли три типа поселений – Екатеринбург (как областной центр), Нижний Тагил (как достаточно крупный город области), Камышлов (как малый город).

В каждом из этих городов фокус-группы проходили в двух школах: общеобразовательной и специализированной (гимназия или лицей). Данное разделение может стать основой для сравнения, поскольку в таких школах достаточно часто обучаются дети из разных типов семей. В специализированных школах чаще обучаются дети из более обеспеченных семей. Так же дети, обучающиеся в специализированных школах, имеют более высокий уровень амбиций, соответственно их понимание успеха может значительно отличаться. Соответственно будут отличаться и ценностные ориентации. Таким образом, мы получаем 6 фокус-групп.

Требования к участникам:

- Они не должны все обучаться в одном классе, то есть на фокус-группу приходят представители разных классов параллели;
- Юноши и девушки должны быть представлены в более или менее равной степени;
- Участники фокус-группы должны иметь разный уровень успеваемости, иными словами не только те, кто учится на 4 и 5, но и «троечники».

Приложение 3

Сценарий фокус-группы «Успешный учитель: какой он?»

Объект исследования – педагоги средних школ г. Екатеринбурга и Свердловской области.

Цель – выявление наиболее значимых характеристик профессиональной деятельности педагогов посредством определения образа успешного специалиста-профессионала

Задачи:

- сравнить образ успешного учителя, врача и представителя коммерческой профессии;
- выделить основные показатели успешности у представителей разных профессий;
- определить особенности соотношения личного и общественного успеха у представителей разных профессий;
- проанализировать данные социологического опроса учителей 2010 г. с целью подтверждения наиболее значимых характеристик профессиональной деятельности.

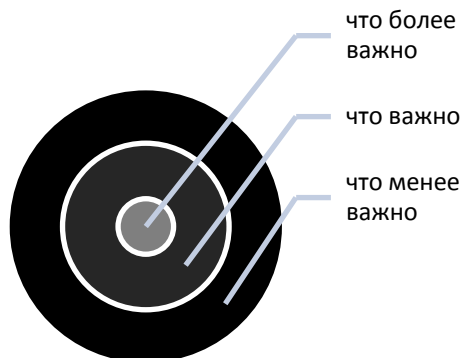
Ход фокус-группы

1. Участники делятся на три группы и выполняют задание, заполняют таблицы на темы: «Успешный учитель»; «Успешный врач» и представитель коммерческой профессии («учитель – врач» как близкие профессии; или «учитель – предприниматель или работник банка среднего звена» как альтернативные).

Успешный Для Себя	Успешный Для Других
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Обсуждение, каждая группа представляет результаты, все остальные комментируют и задают вопросы.

2. Определение приоритетов. В предлагаемой схеме участники должны определить значимость показателей, приведенных в таблице.



Обсуждение, есть ли разница между профессиями? Что более или менее важно для самого учителя и для кого-то еще? Каждая группа представляет результаты, все остальные комментируют и задают вопросы

3. Обсуждение результатов социологического опроса учителей г.Екатеринбурга в 2010 г. На отдельном листе предлагается блок ответов на вопросы, определяющий значимость престижа профессии учителя.

1. Встречаясь с новыми людьми, сообщаете ли Вы им о своей профессии?
 Да, почти всегда – 43,2%.
 Иногда, смотря по обстоятельствам – 45,3%.
 Крайне редко – 5,1%.
 Стараюсь вообще не говорить об этом – 4,6%.
 Называю другую профессию – 0,3%.
 Затрудняюсь ответить – 1,4%.
2. Нравится ли Вам работать в школе?
 Да – 42,4%.
 Скорее да, чем нет – 44,4%.
 Скорее нет, чем да – 2,9%.
 Нет – 1,9%.
 Затрудняюсь ответить – 8,2%.
3. Повысится или понизится престиж профессии учителя в ближайшие 5 лет, к 2015 году?
 Обязательно повысится – 7,3%.
 Скорее всего, повысится – 19,8%.
 Останется прежним – 38,3%.

Скорее всего, понизится – 21,5%.

Обязательно понизится – 2,4%.

Затрудняюсь ответить – 10,7%.

4. Что, по-вашему, сегодня может привлечь молодежь в профессии учителя?

1. Самостоятельность, свобода деятельности – 23,0%.

2. Нестандартность, разнообразие работы – 47,4%.

3. Возможность проявить способности – 39,9%.

4. Необходимость постоянного роста – 35,2%.

5. Работа «чистая», удобная – 7,6%.

6. Признание со стороны общества – 6,8%.

7. Пребывание в достаточно культурной среде – 24,5%.

8. Любовь и признательность учеников – 44,3%.

9. Возможность дополнительного заработка по профессии – 11,7%.

10. Семейные традиции – 8,8%.

11. Большой отпуск летом – 39,4%.

12. Что еще, допишите (общение с детьми, стабильная зарплата, самореализация, любовь к предмету).

Авторы монографии:

- *Петрова Лариса Евгеньевна* – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и политологии УрГПУ;
- *Попов Дмитрий Сергеевич*, кандидат социологических наук;
- *Прямикова Елена Викторовна* – доктор социологических наук, доцент, зав. кафедрой социологии и политологии УрГПУ;
- *Шалагина Елена Владимировна*, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии УрГПУ;
- *Шапко Ирина Валерьевна* – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и политологии УрГПУ.

Авторы благодарят *Франц Светлану Викторовну*, кандидата философских наук, доцента кафедры социологии и политологии УрГПУ за редактирование текста монографии.

Кафедра социологии и политологии факультета социологии Института социального образования УрГПУ осуществляет подготовку студентов по различным направлениям и профилям:

Бакалавриат:

Социология, профиль «Социология управления».

Педагогическое образование, профиль «Обществознание и политология» (обучение в течение 5 лет).

Организация работы с молодежью, профиль «Управление молодежными проектами».

Магистратура:

Педагогическое образование, обучение осуществляется по двум магистерским программам:

«Социологическое и политологическое образование»;

«Общественное образование».

Е-mail кафедры социологии и политологии УрГПУ:
socio.uspu@gmail.com.

Телефон: (343) 275-36-16.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Петрова Лариса Евгеньевна
Попов Дмитрий Сергеевич
Прямикова Елена Викторовна
Шалагина Елена Владимировна
Шапко Ирина Валерьевна**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ: ОПЫТ
СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Монография

Оригинал-макет и компьютерная верстка:
С.В.Франц
Технический редактор К.С.Гаврилова

Подписано в печать 02.04.15. Формат 60х84/16
Бумага для множ.аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times». Усл.печ.л.14,4. Уч.изд.л.11,3.
Тираж 500 экз. Заказ 4549.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru